

LITHUANIAN UNIVERSITY OF EDUCATIONAL SCIENCES
YANKA KUPALA STATE UNIVERSITY OF GRODNO

**CONTEMPORARY
EDUCATION CONTEXTS**
(SCIENTIFIC ARTICLES)

Vilnius, 2013

Compiler: assoc. prof. L. Jašinauskas

Editorial Board

Lithuanian University of Educational
Sciences

Prof. O. Monkevičienė (Chairman)

Prof. I. Zaleskienė

Assoc. prof. R. Bruzgelevičienė

Assoc. prof. J. Dautaras

Assoc. prof. V. Kazragytė

Yanka Kupala State University of
Grodno

Prof. V. P. Tarantsei (Chairman)

Assoc. prof. S.A. Sergejko

Assoc. prof. N.V. Michalkovich

Assoc. prof. L.M. Tarantsei

Reviewers

Prof. J. Kievišas (*Lithuania*)

Prof. V.A. Barkov (*Byelorussia*)

Prof. L.L. Khoruzhaya (*Ukraine*)

Publication were discussed in Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education council meeting, in 2013, March 18 (protocol nr. 19) and recommended to publish.

ЛИТОВСКИЙ ЭДУКОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ

**КОНТЕКСТЫ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
(СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ)

Вильнюс, 2013

Составитель: Доц. Л. Яшинаускас

Редакционная коллегия

Литовский эдукологический университет:	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы:
Проф. О. Монкявичене (председатель)	Проф. В.П. Тарантей (председатель)
Проф. И. Залескене	Доц. С.А. Сергейко
Доц. Р. Брузгялявичене	Доц. Н.В. Михалкович
Доц. Й. Даутарас	Доц. Л.М. Тарантей
Доц. В. Казрагите	

Рецензенты:

Проф. Й. Кевишас (Литва)
Проф. В.А. Барков (Белоруссия)
Проф. Л.Л. Хоружая (Украина)

Рекомендовано Советом педагогического факультета Литовского эдукологического университета (протокол заседания № 19, 2013 г. 18 марта)

CONTENT / СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
PREFACE	13
1. DEVELOPMENT AND PECULIARITIES OF MODERN EDUCATION CONTEXTS / ОСОБЕННОСТИ И ИЗМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Евгений Ровба, Юрий Белых, Елена Белокоз</i> Управление качеством образования в университете	16
<i>Ramutė Bruzgelevičienė, Loreta Žadeikaitė</i> The paradigm shift in education at the intersection of the 20 th and 21 st centuries – the essential feature of current education in Lithuania	26
<i>Ona Monkevičienė, Kristina Stankevičienė, Marija Jonilienė</i> Processes of changes in pre-school curriculum: centralisation – radical decentralisation – combination of centralisation and decentralisation processes	40
<i>Dalia Survutaitė</i> Changing monitoring of education in Lithuania	62
<i>Elvyda Martišauskienė</i> Dynamics of changes in adolescents’ spiritual value-based experiences (1999–2009)	76
<i>Виктор Тарантей</i> Проблема совершенствования процесса оценки учебных достижений обучающихся в России и Беларуси	91

<i>Vida Kazragytė</i> Theatre education in Lithuania: the changes deepening the tradition of artistry	104
<i>Linas Jašinauskas</i> General education textbooks in Lithuania: change of school textbook conception and evaluation system (1990-2011)	114
2. THE CONTEXT PROCESS OF EDUCATION / КОНТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ	129
<i>Лариса Суходольская-Кулешова</i> Эстетизация как культурный контекст развития современных дидактических систем	130
<i>Наталья Волкович</i> Культурологическое знание как фактор гуманитаризации образования	144
<i>Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Jurgita Stripeikaitė</i> Development of third form pupils' narrative writing abilities	152
<i>Elena Marcelionienė</i> Internal integration, differentiation and individualization as essential features of contemporary first language teaching in primary education	172
<i>Ирина Капалыгина</i> Концепция развития взаимоотношений педагогов и родителей в процессе укрепления здоровья учащихся	188
<i>Palmira Pečiuliauskienė, Ilona Valantinaitė</i> Technological education as a socio-educational factor in the creativity of 5th – 6th formers	205
<i>Loreta Damauskienė</i> Attractiveness of the use of computers and mathematics: attitude of secondary school students	218
<i>Елена Казановская</i> Факультативные занятия на первой ступени общего среднего образования	230

<i>Asta Meškauskienė</i> Schoolchild's self-esteem: influences the motivation of teenagers to learn	239
<i>Светлана Сергейко</i> Самореализация личности и ее образовательная деятельность (качественный анализ биографической перспективы)	247
<i>Марина Салтыкова-Волкович</i> Применение арттерапии в процессе подготовки студентов педагогического факультета к профессиональной деятельности	265
<i>Светлана Куровская</i> О специфике обучения будущих педагогов в вузе методике разрешения продуктивных подростково-родительских конфликтов	272
<i>Вячеслав Муха</i> Педагогические условия обеспечения самореализации курсантов военного факультета в профессиональной деятельности	295
<i>Лариса Тарантей</i> Формирование доверия к себе студентов-первокурсников в образовательном процессе вуза	308

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие современного общества, процессы глобализации корректируют деятельность человека в социальной среде, заставляют постоянно уделять внимание уровню своей культуры, профессиональной зрелости и ее соответствию культуре времени. Кроме того, интенсивные международные связи расширяют пространство для деятельности человека, изменяют обстоятельства и контексты ее осуществления. В разных странах контексты имеют свои особенности. Поэтому в процессе сотрудничества важно каждому познать эти различия, оценить их и превратить в благоприятные условия для своей деятельности и ее усовершенствования.

При рассмотрении вопросов социального развития страны возникает необходимость изучения особенностей и контекстов образования, необходимость следить за их изменениями и соответственно корректировать воспитательный процесс. Авторы статей данного сборника свои усилия направляли именно на изучение контекстов образования, на определение особенностей современного воспитательного процесса и раскрытие выдвинутой проблемы в целом.

В сборник включены статьи преподавателей Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и Литовского эдукологического университета. Статьи сгруппированы с учетом выдвинутых аспектов проблемы – изменение и особенности контекстов современного образования и контексты, присущие процессу современного образования. Но целостность представления материалов по отношению к общей проблеме более детально не анализируется и не обобщается. Это оставлено читателю книги. Такой способ представления материала определен различиями социокультурных контекстов стран, представленных авторами статей. Кроме того, можно полагать, что самостоятельные интерпретации материала будут способствовать дальнейшим исследованиям обсуждаемой темы и продолжению серии изданий по выдвинутой проблеме.

В первом разделе сборника «*Особенности и изменение контекстов современного образования*» анализируется система подготовки специалиста, ее основные черты и изменения в Гродненском государственном университете (Е.А. Ровба, Ю.Э. Белых, Е.И. Белокоз), представлены особенности

системы образования Литвы в контексте изменения парадигм и в связи с этим осуществление реформы, которая началась в девяностые годы прошлого столетия, и после восстановления в 1990 году Литовского государства приобрела системный характер (Р. Брузгявичене, Л. Жадейкайте). В контексте этой реформы освещаются процессы и изменения в содержании дошкольного воспитания (О. Монкявичене, К. Станкявичене, М. Ионилене), сдвиги в системе критериев наблюдения за образованием Литвы (Д. Сурвутаите), в глубине переживания подростками духовных ценностей и связь этого с современными стратегиями образования (Е. Мартишаускене). Здесь же обсуждаются изменения, которые произошли в творческом и художественном развитии учащихся (В. Казрагите), оценка совершенствования процесса, способствующего дальнейшему развитию личности учащегося (В.П. Тарантей), а также особенности одного из компонентов содержания образования школы Литвы – изменение теоретической модели и системы экспертной оценки учебника (Л. Яшинаускас).

Исследования авторов убеждают, что в демократическом обществе контексты современного образования создают предпосылки для усовершенствования учебного процесса в школе и университете.

Во втором разделе книги *«Контекст в процессе образования»* анализируются контексты современных дидактических систем (Л.В. Суходольская-Кулешова), поднимаются вопросы гуманитаризации образования (Н.А. Волкович). В ряде статей внимание уделяется контекстам начального и основного образования учащихся в школе. Авторы обсуждают принцип целостного, интегрированного развития личности учащегося в процессе изучения родного языка в начальных классах, обосновывают методы развития навыков письменной речи и умения пересказывать текст, исследуют значение сотрудничества учителей и родителей в процессе укрепления здоровья детей дошкольного и начального школьного возраста (Е. Марцялионене, Д. Якавоните, И. И. Капалыгина).

Анализируются социоэдукационные факторы развития творческих способностей учащихся на уроках технологий в условиях основного образования (П. Печюляускене, И. Валантинайте), влияние информационных и коммуникационных технологий в процессе формирования отношения учащихся к уроку математики (Л. Дамаускене). Также раскрываются связи самореализации личности и учебной деятельности (С.А. Сергейко, А. Мешкаускене) и особенности организации внеклассной работы для создания школьникам возможности учиться дополнительно в соответствии со своими потребностями и достижениями (Е.В. Казановская).

Несколько статей посвящено вопросам подготовки учителей. Так, М.В. Салтыкова-Волкович анализирует возможности применения арттерапии в процессе подготовки социальных педагогов, будущих учителей

начальных классов и учителей других специальностей. С.Н. Куровская знакомит с методикой разрешения конфликтов между подростками и родителями. Также анализируются различные факторы, определяющие контексты подготовки специалистов в высшей школе (В.М. Муха, Л.М. Тарантей).

В целом выделенные нами и раскрытые в статьях другие аспекты исследуемой проблемы расширяют представление о контекстах, их особенностях и изменениях в современном образовании.

Предполагается, что данный сборник научных статей будет способствовать усовершенствованию существующего образования в наших странах, а также послужит продолжению исторических связей и установлению более тесных отношений.

Доц. Л. Яшинаускас

PREFACE

Modern development of society and globalization processes change human activities, enhance interest of culture, professional maturity. As the relations among countries are expanding, the space for human activities is changing as well. Accordingly, the context is changing as well. Different countries have different experience. Thus, seeking cooperation, it is important to perceive the differences, evaluate and adjust them.

While analysing the problems of education, it is necessary to understand the context peculiarities, follow the changes and adjust to the process of education. In order to solve the problem, the scientists dedicated their research and these articles.

The publication is composed of the scientific articles written by scientist from Yanka Kupala State University of Grodno and Lithuanian University of Educational Sciences. The articles are arranged so as to correspond the following aspects: the peculiarities and changes of modern education contexts and context in the process of education. It is considered that separate interpretations will enhance further investigations and a continuum of such publications.

The first part of the publication „*Development and Peculiarities of Modern Education Contexts*“ analyses the study management system, it's changes and fundamental features at Yanka Kupala State University of Grodno (Y.A. Rouba, Y.E. Belykh, E.I. Belokoz). This part also describes the education reform in Lithuania in the context of education paradigm changes (R. Bruzgelevičienė, L. Žadeikaitė), analyses processes of changes in Pre-School Curriculum (O. Monkevičienė, K. Stankevičienė, M. Jonilienė). The publication reveals the development of education in Lithuania (D. Survutaitė) and a textbook's conception and content evaluation system changes – as one of the components of Lithuanian education content (L. Jašinauskas). The articles also investigate spiritual value changes and connections with modern education strategies (E. Martišauskienė), the influence of achievement assessment methods for the formation of schoolchildren personalities (V.P. Tarantsei) are being investigated in the process of basic education, the changes of contexts in creativity and art education are also being investigated (V. Kazragytė).

The investigations of the scientists reveal that the created concept of quality, evaluation models, contexts of education enable the improvement of studies at universities and education at school.

The second part „*Context in the Process of Education*“ analyses system contexts of modern didactics (L. (O). V. Suchodolskaja-Kulesova) well as problems of education (N.A. Volkovich).

The articles pay a considerable attention to the primary and secondary education. The scientists investigate a whole, integrated education of a child's personality while teaching mother-tongue in primary schools; describe the teaching methods which assist in education process of telling, writing competences; explain the importance of cooperation between teachers and parents while strengthening health of preschool and primary children (E. Marcelionienė, D. Jakavonytė, I. I. Kapalygina). Socioeducational factors of creativity education during the technology classes (P. Pečiuliauskienė, I. Valantinaitė), influence of information and communication technologies for schoolchildren in the process of attitude formation towards mathematics subject (L. Damauskienė). The relations among personality self-experience, self-esteem and learning are also being revealed (S. A. Sergejko, A. Meškauskienė) as well as it is discussed how the additional education could influence school children to choose learning in accordance to their own achievements and needs (E.V. Kazanovskaja).

The other part examines teacher training theme. M.V. Saltykova-Volkovich analyses the opportunities of art therapeutics while training social pedagogues, primary school and specific subject teachers. S. N. Kurovskaja introduces the teaching methods which would help the future teachers to creatively and effectively solve the conflicts between teenagers and their parents, how to harmonize their interrelations. This part also analyses the factors which influence personal and professional competences for self-education at high school (V.M. Mucha, L.M. Tarantsej).

It is considered that these scientific articles will allow to improve education in our countries, will strengthen closer interrelations.

Assoc. prof. L. Jašinauskas

1. DEVELOPMENT AND PECULIARITIES OF MODERN EDUCATION CONTEXTS / ОСОБЕННОСТИ И ИЗМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евгений Ровба, Юрий Белых, Елена Белокоз

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье представлена система управления качеством образования в университете. Выделены субъекты управления, направления функционирования системы. В качестве основных направлений системы определены прогнозирование, проектирование, планирование, организация, реализация, внутренний мониторинг, внешний мониторинг, анализ и коррекция. Характеристика данных направлений предлагается с точки зрения освоенных и проектируемых к освоению технологий реализации управления качеством образования в каждом структурном элементе.

Ключевые слова: управление, управление качеством, управление качеством образования, технология.

Проблемы качества образования приобрели особую актуальность в нашей стране в результате обретения самостоятельности вузов и формирования конкурентной среды развития высшего образования. Пройден большой путь. В нашем университете система управления качеством образования складывалась не только на основе повседневной деятельности и стремления к ее совершенствованию, но и на основе реализации целенаправленных, системных и выверенных мер, решений и усилий. Был реализован ряд проектов, в том числе на международной основе, проведены организационные и иные мероприятия, вопросы качества образования регулярно обсуждались на семинарах завкафедрами, заседаниях Совета, в процессе обучения и повышения квалификации преподавателей на уровне университета, а также на уровне факультетов и кафедр.

Объект исследования – система управления качеством образования в университете.

Цель – исследование основных принципов, субъектов управления и направления функционирования системы управления качеством образования в университете.

Методы исследования – анализ документов, данные статистики и материалов, подготовленных в проектах.

О качестве образования идет непрерывный разговор на протяжении ряда лет. Однако сегодня данное понятие приобретает новый смысл.

Российская Ассоциация «Открытое образование» дает следующее определение качества образования – это ряд системно-социальных свойств и характеристик, которые определяют соответствие системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам.

В последнее время специалистами в области оценки качества образования принято следующее определение: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям (целям образования), социальным и личностным ожиданиям» [1; 2].

Сегодня для университетов важно не только обеспечивать, но и демонстрировать качество образования. Такое понимание проблем качества давно стало привычным для лучших предприятий и других субъектов бизнеса, пробудило интерес лучших университетов к их опыту, в том числе к внедрению и развитию системной деятельности по управлению качеством. На основе внедрения системы менеджмента качества в нашем университете работа по управлению качеством образования ведется на новом уровне. Сегодня для нее характерно сочетание традиционного функционального подхода и процессного подхода, который является основой современных систем менеджмента качества (СМК).

При этом большинство принципов менеджмента качества оказались понятными и привычными для руководителей и академической общности университета. Например, лидерство руководства и вовлеченность персонала. Априори понятно, что в вопросах управления качеством образования успех может быть обеспечен только на основе совместной деятельности всех университетов, но особую роль должны играть руководители. И сегодня особенно важен системный взгляд на проблему качества образования. Представить систему управления качеством образования в нашем университете можно следующим образом.

Цель системы управления качеством образования – обеспечение соответствия уровня предоставляемого образования современным нормативным, социальным и личностным требованиям.



1 рисунок. Структура системы управления качеством образования в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы

Управление качеством образования предполагает воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания, развития и улучшения качества объектов (процессов) системы образования, а также организации обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформированными целями, нормами, задачами.

Этот процесс предполагает координацию и последовательное осуществление управления внутренней средой во взаимосвязи с внешней окружающей средой. Образование является «интегрированным результатом многих изменений во внешней сфере и в образовательной системе». Для того чтобы управление качеством образования носило ценностный субъектный характер, необходимо включение в управленческую деятельность всех субъектов.

Общая координация деятельности по управлению качеством образования возложена на ректорат. С целью обеспечения принципа преемственности на разных уровнях управления в качестве субъектов системы выступают факультеты, кафедры, учебно-методическое управление, где уже много лет существует учебно-методический отдел по управлению

качеством образования. Безусловно, на новый уровень работа по управлению качеством образования способна перейти на основе широкого вовлечения в этот процесс студентов университета, тогда мы сможем рассматривать их не только как заказчиков и потребителей образовательных услуг, но и как субъектов управления их качеством. Мы все чаще отмечаем, что вовлечение студентов в управление качеством – одна из ключевых задач воспитательного или, если шире, образовательного процесса. Однако реализация этой задачи сегодня находится скорее на стадии проектирования. Свои надежды по этому поводу мы связываем и с деятельностью Студенческого ректората, который создается в настоящее время и может быть вовлечен в данную работу.

Кроме субъектов системы мы выделяем принципы, направления функционирования системы, деятельность и технологии по реализации данных направлений.

К основным принципам системы мы относим комплексность, преемственность, актуальность, оптимальность, рефлексивность [1; 2].

Принцип **комплексности** дает возможность проводить интегрированный анализ качества условий, качества процесса и качества принимаемых решений. В системе выделены разные уровни управления, соответствие критериев и показателей качества для них определяет принцип **преемственности**. Функционирование системы, ее деятельность и технологии должны быть направлены на решение значимых для современного общества и системы образования задач, что составляет сущность принципа **актуальности**. Принцип **оптимальности** позволяет изучить необходимость и достаточность затрачиваемых ресурсов для достижения социокультурных целей системы. Система обретет целостность, завершенность, если в основе анализа деятельности на всех уровнях будет самооценка, самоанализ и самоконтроль как суть принципа **рефлексивности**.

Рассмотрим систему по направлениям ее функционирования.

Первым направлением мы выделяем **прогнозирование**. Еще до недавнего времени данная функция системы не являлась самостоятельной, ее элементы могли присутствовать в проектировании образовательных программ. Выделение прогнозирования это требование времени и специфики образовательных услуг, которые в подавляющем большинстве случаев не только сами требуют длительного времени на реализацию, но и направлены на удовлетворение тех потребностей, которые сегодня не существуют или не осознаны. Важно понимать, в каких условиях будущего будут реализовываться те компетенции наших выпускников, которые мы формируем сегодня. Именно поэтому стратегический подход во многом определяет систему менеджмента, которую мы развиваем в университете. Представленное в стратегии нашего университета стратегическое видение перспектив

университета и условий его деятельности в будущем периоде – один из примеров прогнозирования. Развитие этой функции – актуальная задача университета.

Управление качеством образования как динамическая система, нацеленная на улучшение, развитие, требует прогнозной информации о перспективах для принятия необходимых управленческих решений. Прогнозирование определяет возможные тенденции изменения норм и требований к качеству образования под воздействием внешних и внутренних факторов, оценивает траектории данной динамики, пути и последствия воздействия на эти траектории для выбора оптимального пути. Основным механизмом реализации данного направления выступает взаимодействие с потребителями.

Результатом взаимодействия наших выпускников с нанимателями стало не только выявление предпочтений, требований к будущим специалистам, новые специальности и направления подготовки, но и новые формы взаимодействия. Активно развиваются филиалы кафедр, договорные отношения с предприятиями, организациями, совместные семинары, другие мероприятия и формы работы. Перспективы развития прогнозирования мы связываем с новыми технологиями, например, «тьюнинг».

Проектирование. Это направление характеризуется прежде всего разработкой учебных планов, типовых, учебных и рабочих программ, учебно-методического обеспечения. С точки зрения технологичности деятельности следует отметить, что процедуры проектирования учебных и рабочих программ, учебно-методического обеспечения нашли свое отражение в стандартах университета и других локальных нормативных документах. Например, нами уже освоена и широко внедрена технология создания электронных учебно-методических комплексов по дисциплине (ЭУМКД) на образовательном портале университета.

Многие вопросы проектирования регламентируются внешними документами, которые ограничивают, и, как нам кажется, не всегда оправданно, свободу вуза. Однако сейчас мы находимся на этапе расширения наших возможностей. Особые надежды связаны с теми изменениями, которые идут и планируются на текущий учебный год. Нам предстоит активное участие в проектировании новых учебных планов, освоение новых функций широким кругом руководителей и профессорско-преподавательским составом университета.

Планирование образовательного процесса включает планирование учебной нагрузки преподавателей, студентов, аудиторной и другой учебной и методической работы. Сегодня здесь важны автоматизация и внедрение информационных технологий, без которых невозможно справиться со столь масштабными задачами. Развивается Автоматическая система управления,

модернизируются старые и появляются новые модули. Заметно выросла управляемость учебного процесса. Задача этого года – комплексная автоматизация, как основа перехода к безбумажной технологии образования.

Организация образовательного процесса. После экспериментальной апробации на факультете математики и информатики год назад в университете внедрено «Электронное расписание». В режиме реального времени мы видим загруженность аудиторного фонда во всем университете, загруженность конкретной аудитории в определенное время. Лучше обеспечивается равномерность загрузки студентов, аудиторий в течение недели и семестра.

Автоматизирован контроль пропусков занятий студентами и учет оказываемых платных услуг в сфере образования (дополнительные консультации). Это поспособствовало упрощению процедуры для студентов и развитию этой деятельности.

В рамках следующего направления системы – **реализация образовательного процесса** – сохраняя добрые традиции в образовании, особое внимание мы уделяем новым формам и методам, технологиям. В 2010 году в университете разработана программа «Образовательные инновации» на период до 2015 года – одна из программ в поддержку стратегии университета.

Основанием для развития образовательных инноваций в современном обществе являются информационные технологии. Значимым шагом на пути улучшения качества образовательного процесса явилась разработка и внедрение Концепции информатизации образовательного процесса (приказ № 1208 от 12. 09. 2011 г.), результатом реализации которой должна стать система электронного обучения. Сегодня мы находимся на завершающем этапе и уже можем говорить о достигнутых результатах:

- Создан единый информационный ресурс – образовательный портал университета, который к 2013 году будет являться единым информационным ресурсом для статистического сбора информации о результатах деятельности преподавателей, сотрудников и студентов.
- На образовательном портале каждый преподаватель и студент имеет Личный кабинет, в котором ведется заполнение Портфолио, а также содержатся необходимые информационные материалы для реализации образовательного процесса.
- С целью стимулирования качества ЭУМКД с 4 июня начался этап сертификации ЭУМКД, на сегодняшний день сертифицирован первый электронный учебно-методический комплекс, подано 23 заявки. В соответствии с Постановлением совета университета объявлена акция 500 по 500, суть которой заключается в том, что первые сертифицированные 500 ЭУМКД будут премированы. В декабре 2012 года будет проходить конкурс электронных образовательных ресурсов.

- Разработана Концепция виртуального журнала «Университет образовательных инноваций», который будет размещен на образовательном портале.
- Реализованы интерактивные проекты, проведены обучающие семинары с целью повышения ИКТ-компетентности преподавателей, сотрудников и студентов университета.
- Требования к ИКТ-компетентности включены в должностные инструкции преподавателей.

В качестве перспективных направлений развития мы выделяем: издание электронных образовательных ресурсов, разработка электронных ресурсов по практической подготовке и итоговой аттестации, вовлечение в информатизацию образовательного процесса всех форм обучения (заочная и вечерняя), издание виртуального журнала «Университет образовательных инноваций», непрерывное повышение ИКТ-компетентности сотрудников университета.

С 1 сентября 2011 года в университете внедрена накопительно-рейтинговая система контроля знаний и компетенций студентов по всем дисциплинам дневной формы обучения, текущей формой контроля по которым является экзамен. Внедрению системы предшествовала её апробация в течение двух лет на факультете математики и информатики.

Отмечая достоинства накопительно-рейтинговой системы (равномерность распределения учебной нагрузки студентов в течение семестра; стимулирование систематической работы студентов; повышение объективности оценки компетенций студентов, вовлечение студентов в новые виды деятельности), следует отметить и ее эффективность – абсолютная успеваемость студентов повысилась на 5 %.

Обеспечить качество реализации образовательного процесса при его массовом характере возможно благодаря использованию технологий индивидуализации. Важным шагом в этом направлении послужила разработка и внедрение системы управления карьерой одаренной молодежи, средством реализации которой выступает технология проектирования индивидуальной траектории развития перспективных студентов

Для обеспечения непрерывности управления в системе управления карьерой одаренной молодежи выделены взаимосвязанные подструктуры, в соответствии с уровнями образования: довузовская подготовка, вузовское образование, послевузовское образование, определены направления функционирования системы, формы и методы работы с перспективной молодежью.

Общая координация деятельности по управлению системой возложена на Совет университета. С целью создания комплекса условий и средств, направленных на совершенствование системы выявления, поддержки и

развития одаренной молодежи для каждого структурного компонента определен курирующий коллегиальный орган. На этапе довузовской подготовки функционирует Областной координационный совет по работе с одаренными и способными учащимися, вузовское образование курируют Научно-методический совет, Научно-технический совет и Совет по идеологической и воспитательной работе. Этап послевузовского образования регулирует Ассоциация выпускников.

В апреле 2012 года в университете начал формироваться Единый электронный банк данных перспективной молодежи, в который на сегодняшний день входит 332 студента, 17 выпускников. В перспективе актуально освоение технологий активной работы с банком.

К технологиям индивидуализации мы относим и организацию контролируемой самостоятельной работы (КСРС), которая повсеместно реализована у нас с 2010/2011 уч. года. В соответствии с нормативными документами университета на КСРС приходится до 20 % аудиторной нагрузки. На большинстве кафедр идет серьезная работа по созданию учебно-методического обеспечения данного вида деятельности студентов, сегодня это чаще всего осуществляется с использованием возможностей образовательного портала. Следующим шагом является переход к управляемой самостоятельной работе.

Развитие академической мобильности студентов – не только требование времени в контексте интеграции образовательного пространства, но и еще одна возможность индивидуализации образовательного процесса. В университете действуют программы «включенное обучение», «приглашенный профессор».

Важными направлениями функционирования системы управления качеством образования выступают **внутренний и внешний мониторинг**. С целью осуществления текущей аттестации студентов, аттестации профессорско-преподавательского состава на основании нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, локальных нормативных актов разработаны стандартизированные процедуры. Менеджмент качества обеспечивает постоянную ориентацию на удовлетворение потребностей всех заинтересованных сторон. Оценка удовлетворенности студентов и преподавателей в университете проводится на основе регулярного анкетирования: «Преподаватель глазами студентов», «Оценка удовлетворенности студентов», «Оценка удовлетворенности преподавателей» и других.

Внешний мониторинг – это лицензирование, аккредитация и аттестация, которые опираются на республиканские нормативные документы, а в университете это, например, итоговая аттестация, опрос «Оценка удовлетворенности нанимателей». Сегодня идет активная работа по поиску и

реализации инноваций в ходе итоговой аттестации студентов, изучается опыт других вузов.

В опросе «Оценка удовлетворенности нанимателей» в 2012 году приняли участие 179 респондентов. Наниматели оценили (по пятибалльной шкале) наличие у выпускников академических компетенций (способность и умение учиться и др.) – в 4,27 балла, социально-личностных (адаптация в коллективе, гражданственность, гибкость и др.) – 4,19 балла, профессиональных (овладение профессиональными компетенциями) – 4,00 балла. Несмотря на то, что профессиональные компетенции оценены наиболее низко, в сравнении с предыдущими годами наблюдается значительная положительная динамика. Можно говорить о том, что принимаемые меры способствуют повышению качества образовательного процесса с точки зрения его практико-ориентированного характера.

1 таблица. Оценка нанимателями компетенций выпускников (2010-2012 гг.)

Наличие у выпускников компетенций	2010	2011	2012	
	%	%	балл	Эквивалентно %
Профессиональные (овладение профессиональными компетенциями)	46,0	43,6	4,00	80,0
Социально-личностные (адаптация в коллективе, гражданственность, гибкость и др.)	57,4	49,9	4,19	83,7
Академические (способность и умение учиться и др.)	–	–	4,27	85,8

Заключение

В управлении качеством образования университет имеет достижения и перспективы. Понятно, что чем выше достижения, тем виднее перспективы и сложнее дальнейшее движение вверх. Сегодня оно требует от университета выверенных системных научно обоснованных решений. Многие отработанные направления, технологии, механизмы, подходы были разработаны и внедрены в рамках реализации образовательных проектов нашего университета. Коллективный творческий поиск и стремление к новым достижениям – важнейший залог результативной деятельности по обеспечению качества учебного процесса.

Литература

1. *Управление качеством образования: теория и практика.* Под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошеля. Минск: Зорны верасень, 2008.
2. Цырельчук, Н.А. *Рефлексивное управление.* Минск: МГВРК, 2008.

Summary

E.A. Rovba, Y.E. Belykh, E.I. Belokoz

EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AT UNIVERSITY

The system of education quality management at university is considered in the article. The management subjects and the direction of system functioning are allocated. Forecasting, projection, planning, organization, realization, internal monitoring, external monitoring, analysis and correction are defined as the main directions of the system. The characteristic of the directions is offered according to the technologies of education quality management realization in each structural element.

Key words: management, quality management, education quality management, technology

Об авторах

Ровба Евгений Алексеевич, доктор физико-математических наук, профессор, ректор Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: г. Гродно, ул. Городская, 14. Научные интересы: общие вопросы развития высшего образования, региональное образование, качество подготовки специалистов высшей школы.

Белых Юрий Эдуардович, кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной работе и управлению качеством Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: г. Гродно, ул. Пушкина, д. 31, кв. 231. Научные интересы: педагогический менеджмент, управление качеством выпускников высшей школы, управляемая самостоятельная работа студентов.

Белокоз Елена Иосифовна, кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического отдела по управлению качеством образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: г. Гродно, ул. Белые Росы, д. 45, кв. 88. E-mail: e.belokoz@grsu.by. Научные интересы: педагогика высшей школы, самостоятельная работа студентов, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Ramutė Bruzgelevičienė, Loreta Žadeikaitė

THE PARADIGM SHIFT IN EDUCATION AT THE INTERSECTION OF THE 20TH AND 21ST CENTURIES – THE ESSENTIAL FEATURE OF CURRENT EDUCATION IN LITHUANIA

Abstract. The article discusses the education reform being implemented in Lithuania, modelling of which started in the 1980s and which became system-wide after the restoration of the Lithuanian state in 1990. The fundamental paradigm shift in education that is taking place is validated: the paradigm of classical education is replaced with the humanistic paradigm of free education. It is argued that such a paradigm shift in education is the main feature of the current education.

Key words: education reform, classical education paradigm, free education paradigm, humanistic education.

The scope of available research and relevance of the problem. The differences between the paradigms of classical and free education in Lithuanian Educational Science has perhaps been most comprehensively covered by Bronislovas Bitinas [2; 3]: the key distinction is considered to be the relationship with the nature of the individual – either human nature is engaged or cooperated with. The features of the classical education paradigm have been discussed in depth by Western scientists who are well known in Lithuania [9; 21], whereas various aspects of the difference between classical and free education have been explored by Lithuanian scientists [1; 2; 3; 4; 5; 7; 10; 11; 19, 23, 24 and others]. It is recognised that educational literature in the Lithuanian language already contains quite a few valuable sources for understanding educational paradigms and their differences.

However, it is **problematic** whether educators, scientists in other fields, the educational community, and society realise that the paradigm shift in education – modelling of which started in 1988 by creating the first independent Concept of Education in Lithuania in 1992 and subsequently developing the concept of edu-

cation of Lithuania as an independent state – is the most important feature of contemporary education. Therefore, the selected **object of research** is the paradigm shift in education entrenched by the education reform in Lithuania as the most important feature of contemporary education.

The goal of the research is to significant the paradigm shift in the education reform carried out in Lithuania at the intersection of the 20th and 21st centuries as the most important feature of education.

Research methods: analysis of scientific literature and document sources, comparative analysis.

The concept of educational paradigm provided in this study is based on the concept of the paradigm by American scientist Thomas Samuel Kuhn [12]: a paradigm is a historically formed system of worldviews on something, in this case on education, formed on the basis of a certain framework of theoretical and methodological assumptions. The type of educational paradigm is determined by the specific epoch: the society's characteristics determine the types of personal qualities that are valued in an individual, the extent of freedom the individual can have, the individual's relationship with the environment, and the style of activity that is acceptable [2].

According to Bitinas [3, p. 47], “throughout the 20th century, Lithuanian schools followed the classical paradigm, which treats education as imparting the generalised experience of society (educational knowledge, values, practical and intellectual skills) to learners. The paradigm of free education fostering the opening of the child's inherent abilities did not take root in Lithuania during either the interwar or Soviet periods; in principle, it could not be recognised.” Thus the paradigm shift in Lithuanian education is a new phenomenon which determines a fundamental change in education. On the one hand, the paradigm shift in education can be interpreted as an educational context with regard to education policy that models and implements the shift in paradigms. On the other hand, the paradigm shift is a feature of education itself as a phenomenon, determined by the contextual change of educational paradigms. In this study, the focus is on the discussion of paradigmatic features of the shift in education as a phenomenon.

Lithuanian education reform at the intersection of the 20th and 21st centuries in terms of the educational paradigm

In the 1980s, when it became clear that there was a chance to establish the independent state of Lithuania, several scientists of the Institute of Educational Research of Lithuania, supported and encouraged by the ideas of prominent Lithuanian intellectuals, and the example of Estonian scientists [8], studying Western education theories and practice, took the initiative to create a model of independent Lithuanian education based on a systemic paradigm shift in education. The creation process as well as entrenching of the shift in educational paradigms in

both the education reform documents and curriculum have already been analysed by the authors of this publication [4; 5; 10; 23; 24]. This article provides only the basic features of the paradigm shift in education – what educational aims have been pursued, how the role of education has been perceived, what concept of education is proposed, what image of the person being educated is formulated, and what direction has been taken to entrench the humanistic paradigm of free education during the study period, i.e. 2012–2013.

The context of the paradigm shift in education comprises the prevailing external and internal conditions. Among the favourable external conditions are the pedagogical ideas entrenched in Western democracies that are gradually rejecting the classical paradigm as unable to satisfy the needs of the individual or society in the 20th century let alone in the 21st century [3:47-48], the strengthening positions of humanistic psychology and humanistic education – one of the concepts of free education that can only be rooted in a democracy. In addition, at the end of the 1980s, a progressive group of education scientists of the USSR also developed education reform projects focusing on paradigmatic shifts [25]. The concept announced throughout the Soviet Union was analysed and evaluated by the said scientists of the Institute of Educational Research of Lithuania who supported the paradigmatic shift in ideas and approved of these ideas [4; 5].

Internal conditions – the developing situation of the transformation of the ideological paradigm. On 3 June 1988, the Lithuanian reform movement known as *Sąjūdis* was established; this grew into a strong political force that led Lithuania to the restoration of independence. The radical transformation in educational paradigms in Lithuania is associated with the transformation of ideological paradigms: adoption of the Act on the Restoration of an Independent State of Lithuania on 11 March 1990 meant that Lithuania would be a democratic state. Within the context of the *Sąjūdis* Movement, the idea of anchoring the free education paradigm was laid down in the concept prepared before the restoration of independence: the Concept of the Secondary School of General Education of the Lithuanian SSR published in the educational literature on 8 December 1988 raised a paradigmatically new objective for the school – to consider the individual as an absolute value: “to foster his physical and mental nature, to provide conditions for the individual to reveal himself, to encourage him to become a personality through self-education and self-development” [18]. Thus, the aim was to cooperate with the individual’s nature. In addition, the formulated objective was already proclaiming the essential principle of humanism – the individual as an absolute value. This concept, as a state-building element, received the support of the nation in Lithuania and was a guide to sovereign education and a sovereign state [4; 5].

The objective of cooperation with a person’s nature is reiterated by the notion of education provided in the Concept of Education in Lithuania: “Education of an individual is a combination of conditions for creative manifestation of abilities

innate in the individual's nature while internalising and developing culture" [17, p. 6]. The essential distinguishing feature of the paradigms – the relationship with the person's nature – corresponds with the ideas of the free education paradigm.

Education of the restored independent Lithuanian state in the 1992 Concept of Education in Lithuania undertakes to perform a transformational function with respect to society. "The turning point in the historical development of the nation requires a change in the mindset of society: awareness of the fundamental values of democracy, new political and economic literacy, and maturity of moral culture. These changes in the life of society are possible only by a radical reform of education in Lithuania, raising in essence new targets for education. This is because education is a fundamental factor of social development, the basis of all social reforms. On the other hand, education will be able to play its role properly only when its development exceeds the overall development of society" [17, p. 5].

The goal of education is defined as the development of "an independent and creative personality able to disclose his abilities to the maximum during the schooling process" [17: 5]. This particular section of the document on the Concept of Education in Lithuania defines the goal of education in even greater detail by saying that the overall goal of education is "to help an individual display his common human values and to base his life on them; to educate a person capable of critical thinking and able to contemplate on the essential issues of human existence, make decisions responsibly and act independently; to educate an individual ready to engage in professional activities and be determined and able to adapt in the ever-changing social and economic life and contribute to its improvement; to nurture an individual's national and cultural self-awareness; to educate an individual to live in a democratic environment; to educate a citizen of the State of Lithuania" [17, p. 7].

The image of the person being educated: "Matured for the new historical period of the country's development, committed, conscientious, able to make decisions independently socially active, constructing his worldview on the basis of the national and general human values, able to participate responsibly in the creation and development of the democratic society and state" [17, p. 5-6]. Responsibility, dynamism, choice of values, independence, and competencies for building democracy and the state are the qualities emphasised as those to be developed in an individual.

The goal of education, in Bitinas' opinion [3], has acquired the function of the law. Entrenching of educational paradigms is likely to succeed if the entire educational system obeys the law – from decisions taken in the education system on the state level to a specific lesson, method or educational action.

It should be said that so far studies have not been carried out that would holistically demonstrate how the humanistic paradigm of free education is entrenched in educational practice. Dissertations and monographs containing research [4; 5]

and articles [23; 24] cover the theoretical level of the education reform in which the goals of education in the function of the law are consistently maintained. Three aspects of the manifestation of education goals are emphasised – in the concept of education, development of values, and in didactics.

Manifestation of education goals of the reformed school in the holistic perception. On the basis of the holistic perception of reality, the concept of education being reformed evolves, which, in its own turn, is based on such conceptual ideas as a holistic unfolding of a human being as an integral entity in the process of education with his integral abilities subjected to a holistic nurturing process. Due to his individual nature, every person is unique and autonomous, and participates in the education process as an independent subject; he is able to develop himself and be part of cultural and environmental change. For all of this to happen, it is necessary for the individual to know and understand the processes happening in their own country and in the world, be a mature, self-aware person; to perceive the world in the light of humanism and common human values. Every human being has a connection with the surrounding environment and is conditioned by the socio-cultural context that includes family, community, society, nation and humanity. The world is holistic, too, because individual phenomena that exist in the world can be analysed and understood only in the overall global context. This means that in order to disclose the holistic nature of reality it is necessary to have an integral system of knowledge encompassing the whole array of reality interpretations. Education is also an integral part of the socio-cultural world. If rationally organised and targeted, educational change is a path leading to the renewal of society and a factor of societal and cultural change [15].

Manifestation of education goals in the development of values. The basis for becoming an individual is moral education. The following approach to moral as well as civic school education which is consistent with the humanistic paradigm of education has gradually evolved: pupils have the potential to be independent moral persons responsible for their decisions and actions, able to seek the truth and behave and act accordingly. As befits the concept of humanistic education, the issue of the person's responsibility is raised and the school is conducive to it, i.e. creates an environment where personal values exist; in this environment persons being educated recognise the values and experience them, thus they become an inseparable part of the person's self quicker, i.e. these values are internalised.

The objectives of a civic education are also raised on the basis of values: “to develop conscious citizens who understand their rights and duties, who are able to participate constructively in public and state life, and to improve this life”. The endeavour is “that the citizen be able to evaluate, solve and resolve in a pluralistic, constantly changing society freely and consciously” [14, p. 253]. A separate course on the basics of civil society aims that “the pupil's consciousness embraces practical experience in the family, classroom, school and community, self-aware-

ness, knowledge of ethics and history as well as moral values. It is essential that this whole becomes a premise for the formation of a perception of the democratic world, lifestyle and worldview, and most importantly creates an inner need to act in accordance with democratic attitudes. Pupils are assisted in realising that democracy is not given by itself, or a constant good”, that to take care of the present and future of one’s community, nation, and humanity is an obligation, “that history does not release any generation from” [14, p. 253, 272].

According to Krescencijus Stoškus [22] the foundation for education is not a mandatory ideology, but morality, independent worldview, cooperation and consensus embedded by one’s personal decision. Morality is considered the most important condition for personal spiritual growth and democracy.

In addition to personal values, the so-called fundamental values are also brought to the fore. *Democratic* and *humanist* values set out in the Concept of Education in Lithuania [17] are part of the fundamental values of the society. Education is based on the “European cultural values: the unsurpassed value of man, love of neighbour, inherent human equality, freedom of conscience, tolerance, and professing democratic relations in society.”

The humanist and democratic values are actualised by the declared principles of education. These principles are also based on values: the principle of humanism is promulgated as an unsurpassed personal value, the statement of the person’s freedom of choice and responsibility; *democracy* is considered as learning and being able to build one’s life on the acquired democratic values, the creation and observation of democratic relations of education, universal access to education, and recognition of morality as the necessary foundation of democracy; *nationality* is considered as a commitment to Lithuanian culture, preservation of its identity and historical continuity, and as protection and nurturing of culture enriched by the experience of national minorities; *renewal* is considered as openness to change and a critical acceptance of the new, maintaining universal moral norms and the core of nationality [17, p. 7].

Manifestation of education goals in didactics. Back in 1988, the Concept of the Secondary School of General Education [18] draws a line to the principle entrenched in the Soviet school that the child learns about the world by accumulating theoretical scientific knowledge and applying it to various life situations. The new orientation is to promote pupils’ natural desire to learn, to explore, and to encourage independence and creativity. It is directly related to the concept of humanistic education: “Learning is a discovery. There are no other effective learning tools.” “Learning is a discovery. This can also be said about facts. Acquisition of skills is the discovery that something is possible” [13, p. 18].

The textbook and the teacher are not the only sources of information; we learn about the the world not only at school, therefore each pupil has a unique experi-

ence of knowledge acquisition which must be respected, as it is appropriate to take into account the general cognitive processes of a person in a certain age group.

“A child as a subject is offered everything that would develop his competence in a particular subject, his social competence as well as individual attitudes, and ability to act (these are the objectives of emancipating and communicative didactics)” [14, p. 47].

The results of document analysis allow to state that the curriculum is conditioned by the needs of the learner, the type of the learning activity, knowledge-related requirements, and the expectations of the society. It is therefore proposed to provide many opportunities in the curricula for a learner to disclose his individuality and to develop towards self-realisation, self-development, commitment to himself, his community, his nation, and his state; to develop activity that is interesting and encourages knowledge, creativity, initiative, self-determination, freedom and responsibility, and commitment to democratic way of life.

It is asserted that the curricula must also express general educational principles: *humanism* – the content of education is intended for a person, it responds to “specific characteristics of the individuality and the age group, and is meaningful, relevant and necessary for the person”; *democracy* – the teacher and the pupil must be able to “choose the curriculum according to its complexity and the content and methods of education that would best disclose personal interests and abilities, most respond to the needs of the person’s expression and self-realisation”; and *openness-flexibility* – the curricula must be varied flexible, easily supplemented with new information and changing scientific knowledge [10, p. 175].

The essential philosophical perception of the nature of an individual, i.e. whether the nature is engaged or cooperated with, determines the teacher-pupil relationship and the choice of pedagogical activity strategies. The divide between these two philosophical approaches was expressed back in the 1988 concepts – the school must unconditionally consider the individual and provide conditions for development of the person’s natural abilities. The school is a part of the cultural environment in which an individual is educated, learns and grows. A pedagogue in this environment is a person that leads and allows as well as encourages growth.

It is stated that “the teacher-pupil relationship forms the basis of the overall teaching process. A pupil is not an object of the pedagogical impact, but rather a fully-fledged participant of the pedagogical interaction” [18].

The principle that we *learn by doing* is upheld, so “the reformed school must be a school of activities. The scope of activities must be wide enough to provide cognitive, moral, creative, and hands-on experience” [18].

This means that subject-focused education is replaced with one focused on the learner’s personality. Education strategies are reoriented respectively. The so-called strategy of *teacher’s word and example* (characterised by the principle *listen to what I say, do what I do*) and the *textbook* strategy (characterised by the principle

what is in the textbook is right, you just have to learn it) are replaced with the organisation of the learners' activities – wherever it is possible to provide conditions to work independently and creatively and to organise a cognitive, playful, social, work, art or other varied activity; furthermore, in the 1994 and 1997 documents focus is on the *information technology-based* teaching method strategy where educational interaction is realised through the medium of state-of-the-art technical measures.

The key suggestion stemming from the humanistic education paradigm is to change the system of assessment and control of the pupils' achievements in terms of pedagogical interaction. It is emphasised that “the pupil's fear of making mistakes inhibits learning, particularly in practical and creative activities. The approach must be changed – a mistake must activate the pupil. The educator's assurance “you don't know” should be replaced with “you know”, so that the pupil's learning interest does not disappear, his self-confidence is strengthened, and his independence and creativity grow.” [20, p. 250–251].

Various principles for grouping methods that have existed in education science should be remembered in order to be able to dissociate from the methods of the classical school and to adopt methods that would help to achieve education goals. *Teacher-centred* and *child-centred* method groups are identified (on the same basis). The first group includes *ostensive* (expository), *passive* (promoting verbal reproduction) methods. The second group includes *heuristic* (promoting discovery), *activating* methods. It is maintained that at the end of the 20th century, the *teacher-child interaction*, the essential characteristics of the methods, can be identified [15:43]. The teacher is expected to work using child-centred, heuristic activating methods. It is also stated that the selected methods can be distinguished according to the didactic approaches – *reproductive* and *interpretative* – that distinguish the two education paradigms. The *reproductive* didactic approach is characteristic of the classical education paradigm and encourages the choice of passive “teaching methods oriented to mechanical imparting of knowledge and skills”. Meanwhile, “the interpretative approach provides for active education methods that help pupils learn about the world, evaluate and understand it independently, solve the problems of life, and to act responsibly” [15, p. 43].

Further curriculum development puts even more emphasis on the recognition of personal value and orientation to the development of each child's abilities. The 2007 Curriculum Strategy includes the goal to “adapt the curriculum so as to provide every pupil with the environment that would meet the needs and abilities of the individual to become a mature personality, develop national and civic self-awareness, and acquire competencies enabling further learning and a meaningful and active life in modern society” [6; 24, p. 89].

Manifestation of education goals in the development of competencies

The said Curriculum Strategy [6] consolidates the broad modern curriculum concept, according to which the curriculum encompasses everything that influences the development of a child's personality, including the existing experience, subject-specific content of education, teaching and learning strategies and methods, assessment methods applied in the education process and upon the completion of a programme, teaching and learning aids and the respective environment, and classroom climate. Therefore, all curriculum components are taken into consideration when planning education, in the education process and when assessing education outcomes. Modern curriculum development is focused on both the *input* (what to teach) and the expected *outcome and impact*, i.e. what the pupils should learn, what general abilities and attitudes they should develop in order to successfully build their personal life, become an integral part of modern society and learn the basics of life-long learning. In the process of shaping and implementing the curriculum, *curriculum management* focused on the outcome and the process necessary to attain the outcome rather than on the input is introduced at all levels of education.

At a later stage of the reform, when general education curricula were developed in 2008 and 2011, such orientation was generally identified as the *development of competencies*. The goals of education programmes are formulated as the *development of the pupil's competencies*. The concept of *competencies* is used to define the integrity of educational goals, which is the unity of knowledge and abilities enabling the individual to act in a particular area and base their actions on certain social attitudes. This means that the general competence is the entirety of the pupil's knowledge, understanding, abilities and attitudes that allows them to engage in further learning and develop a mature personality. In order to orient the curriculum to the development of general and subject-specific competencies, the General Curricula stipulate an education process that would involve the pupil in active conscious learning with particular emphasis on expected learning outcomes. Pupils' achievements are described as an aggregate whole of three integral parts of the continuous development of competence – attitudes, skills, and knowledge and understanding. By absorbing the knowledge of a certain area a person must have a good understanding of it and the ability to adapt it in new situations, show understanding, and behave and act on the basis of the relevant attitudes, i.e. show competence. The curricula emphasise the change in the role of the teacher – the pupil can develop his competence only by consciously and actively learning himself, while the teacher's responsibility is to guide and help him; methods are provided based on the active collaboration of pupils and pupils with the teacher and learning based on real life practice [24, p. 90].

The Law on Education of the Republic of Lithuania [16] in 2011 established the *concept of education* consistent with the humanistic educational paradigm: “Education is the spiritual, intellectual, and physical growth of a person through communication and teaching”. The shift in the educational paradigm is also maintained, for example, by defining the curriculum concept. It is argued that the curriculum is what is taught and learned, how it is taught and learned, how pupils’ progress and achievement are assessed, and what teaching and learning tools are used. Different curriculum levels are also defined, i.e. the curriculum is developed on the national and school levels as well as on the level of the teacher and the pupil. By defining the general education guidelines for all schools in the country, the national level curriculum ensures the harmony of the system of education by at the same time providing opportunities for schools and teachers to set their own goals that reflect the needs of the pupils or those of the school community to integrate, differentiate and individualise education. The specific curriculum is shaped and systematically renewed by taking into consideration the educational goals set for a particular type of school, the needs of the Lithuanian society determined by the ever-changing social and cultural environment, the needs of the local and school communities, including the specific learning needs and interests of the pupils. [16]. Thus, in this case, a person stays at the centre of education, as was modelled in the 1988 and 1992 concepts of education [16].

Therefore, education goals of the Lithuanian school development in the first decade of the 21st century are in line with the provisions of the humanistic education paradigm; manifestation of education goals is consistently modelled at all levels and documents of education reform – from the methodological framework of the reformed school and education documents that convey education policy to methods applied in the education process.

Conclusions

1. In the 1980s, when it became clear that there was a chance to establish the independent state of Lithuania, efforts were made to develop an independent education model of Lithuania. The Concept of the Secondary School of General Education of the Lithuanian SSR announced on 8 December 1988, raised a paradigmatically new objective for schools based on the ideas of humanism – to consider the individual as an absolute value: to foster his physical and mental nature, to provide conditions for the individual to reveal himself, to encourage him to become an individual through self-education and self-development.

2. The radical shift in educational paradigms was determined by the shift in ideological paradigms: in 1990, the independent Lithuanian state was established; it was declared that the state would be democratic, therefore, the goal of education was to develop a human being for freedom, independence, and democracy. A person is an absolute value, his nature is nurtured, the individual is helped to display

his common human values and to base his life on them; a person capable of critical thinking and able to act independently, a citizen of the Lithuanian state able to take responsible decisions is educated.

3. Modelling of the education reform in Lithuania started at the end of the 20th century. It became systematic after restoration of the Lithuanian state in 1990 and based on the radical shift in educational paradigms: the classical paradigm of education was replaced by the humanistic paradigm of free education.

4. Such shift in educational paradigms is the essential feature of education prevailing in Lithuania in the period under discussion.

REFERENCES

1. Aramavičiūtė, V. *Ugdymo samprata*. Mokomoji priemonė. Vilnius: VU leidykla, 1998.
2. Bitinas, B. *Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmos kaita*. Iš: *Ugdymo problemos*. IV (XXXI), Mokslo darbai. Vilnius: Pedagogikos institutas, 1998.
3. Bitinas B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
4. Bruzgelevičienė, R. *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Vilnius: Sapnų sala, 2007.
5. Bruzgelevičienė, R. *Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmu kaitos aspektu 1988–1997: daktaro disertacija*. Vilnius: VPU leidykla, 2007.
6. *Dėl bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo atnaujinimo ir diegimo strategijos ir jos įgyvendinimo priemonių plano patvirtinimo*. Valstybės žinios, 2007, Nr.63-2440
7. Duoblienė, L. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Mokyimo priemonė aukštosioms mokykloms. Vilnius: Tyto alba, 2006.
8. *Estijos švietimo reforma*. Vilnius, 1988.
9. Foucault, M. *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos, 1998.
10. Jonynienė, V. Ugdymo turinio programų pertvarka. Iš: *Lietuvos švietimo reformos gairės* / sud. P. Dereškevičius. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993.
11. Juodaitytė, A. Ikimokyklinio ugdymo sisteminė kaita Europos Bendrijos ir pokomunistinėse šalyse. *Acta Paedagogica Vilnensia*. T. 8, 2001.
12. Kuhn, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
13. Lėpeškieienė, V. *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1996 / cit. Perls F. *Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, Utah: Real Pople Press, 1972.
14. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. Projektai. Vilnius: Leidybos centras, 1994.

15. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai*. Vilnius: Leidybos centras, 1997.
16. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. Valstybės žinios, 2011-03-31, Nr.38-1804.
17. *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius, 1992.
18. *Lietuvos TSR vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Projektas. Tarybinis mokytojas. 1988, Nr. 98.
19. Lukšienė, M. *Jungtys* / sud. R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera, 2000.
20. Paurienė, A. Profesinė mokykla. Iš: *Tautinė mokykla. I. Mokyklų tipų koncepcijų projektai*. Kaunas: Šviesa, 1989.
21. Senge, P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday, 2000.
22. Stoškus, K. *Projektuojame XXI amžių, arba žvilgsnis pro „Bendrujų programų“ langą*. Diena.1995, Nr. 31.
23. Motiejūnienė, E., Žadeikaitė L. *Curriculum development – Changes and Challenges*. Innovation durch Bildung / Inovation by Education. 2004, p.101–114. ISBN-631-37969
24. Motiejūnienė, E., Žadeikaitė L. Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*. [T.] 95, 2009, p. 86–93.
25. Государственный комитет СССР по народному образованию. Временный научно-исследовательский коллектив “Школа”. *Концепция общего среднего образования*. Москва, 1988.

Santrauka

R. Bruzgelevičienė, L. Žadeikaitė

UGDYMO PARADIGMŲ KAITA XX–XXI AMŽIŲ SANDŪROJE – ESMINIS DABARTINIO UGDYMO LIETUVOJE BRUOŽAS

Straipsnyje aptariama Lietuvoje vykdoma švietimo reforma, pradėta kurti XX a. devintojo dešimtmečio pabaigoje, o sisteminė tapusi atkūrus Lietuvos valstybę 1990 m., pagrindžiama, kad švietimo dokumentų lygmeniu numatytas kardinalus ugdymo paradigmų virsmas: klasikinė ugdymo paradigma keičiama laisvojo ugdymo humanistine paradigma. Teigiama, kad tokia ugdymo paradigmų kaita yra pagrindinis dabartinio ugdymo iššūkis ir ryškėjantis bruožas.

Iššūkių, kuriuos kelia dokumentų lygmeniu numatyta ugdymo paradigmų kaita, ir ugdymo realybės keitimo siekis yra tyrimo problemos pagrindas. Pasirinktas tyrimo objektas – Lietuvos švietimo reformos įtvirtinama ugdymo paradigmų kaita kaip svarbiausias šiuolaikinio ugdymo bruožas.

Tyrimo tikslas – aktualinti XX–XXI amžių sandūroje vykdomos Lietuvos švietimo reformos įtvirtinamą ugdymo paradigmų kaitą kaip svarbiausią ugdymo bruožą.

Atlikus mokslinės literatūros, dokumentinių šaltinių analizę, pateikiamos tokios išvados.

XX a. devintąjį dešimtmetį, kada klostantis istorinėms aplinkybėms atsiranda galimybė atkurti nepriklausomą Lietuvos valstybę, imamasi kurti ir savarankiško Lietuvos švietimo modelį. 1988 m. gruodžio 8 d. paskelbiama Lietuvos TSR vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija iškelia paradigmiskai naują humanizmo idėjomis paremtą mokyklos uždavinį – atsigręžti į žmogų kaip absoliučią vertybę: puoselėti jo fizinę ir psichinę prigimtį, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei, pažadinti siekį per saviauklą ir savikūrą tapti asmenybe.

Kardinalų ugdymo paradigmų virsmą lėmė ideologinių paradigmų virsmas: 1990 m. atkuriamą Lietuvos valstybę, deklaruojama, kad ji bus kuriama demokratinė, todėl iškeliamas ugdymo tikslas – ugdyti žmogų laisvei, savarankiškumui, demokratijai. Asmuo – absoliuti vertybė, jo prigimtis puoselėjama, jam padedama atskleisti bendrąsias vertybes ir grįžti jomis savo gyvenimą, ugdomas kritiškai mąstantis, savarankiškai veikiantis, atsakingai sprendžiantis Lietuvos valstybės pilietis.

Lietuvoje vykdoma švietimo reforma, pradėta XX a. devintojo dešimtmečio pabaigoje, sisteminė tapusi atkūrus Lietuvos valstybę 1990 m., yra paremta kardinaliu ugdymo paradigmų virsmu: klasikinė ugdymo paradigma keičiama humanistine laisvojo ugdymo paradigma.

Tokia ugdymo paradigų kaita yra dabartinio laikotarpio Lietuvos švietimo įtvirtinamo ugdymo esminis bruožas.

Esminiai žodžiai: švietimo reforma, klasikinė ugdymo paradigma, laisvojo ugdymo paradigma, humanistinis ugdymas.

About authors

Ramute Bruzgelevičienė – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate professor at the Department of Education Sciences at the Lithuanian University of Education Sciences. Field of scientific interests: development of Lithuanian education, educational politics and policy, education reform, transformation of educational paradigms in the course of educational reform, management of education. Adress: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania; e-mail ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Loreta Žadeikaitė – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Professor at the Social Communication Institute at the Lithuanian University of Education Science and Head of Lower and Upper Secondary Education Division at the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. Fields of scientific research include social pedagogics, education policies, curriculum development, key competencies. Adress: Studentu st. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania; e-mail loreta.zadeikaite@gmail.com

Ona Monkevičienė, Kristina Stankevičienė, Marija Jonilienė

**PROCESSES OF CHANGES IN PRE-SCHOOL
CURRICULUM: CENTRALISATION – RADICAL
DECENTRALISATION – COMBINATION OF
CENTRALISATION AND DECENTRALISATION
PROCESSES**

Abstract. The article analyses the contexts of decentralisation of pre-school curriculum development in Lithuania: transition from centralisation to radical decentralisation as well as considerations about the need for harmonisation of centralisation and decentralisation processes. Theoretical substantiation of the model for decentralisation of the pre-school curriculum is presented, revealing its main characteristics. Results of the research are presented and reveal a positive effect of decentralisation on the development of teachers' competencies and the quality of local pre-school (self-)education curricula. The most relevant problems related to the quality of the pre-school (self-)education curriculum and challenges to teachers who develop local programmes are highlighted. Generalising the research on the quality of the pre-school (self-)education curriculum and evaluation of teachers' needs, it can be concluded that the optimal model for decentralisation should be based on the compliance of guidelines for pre-school (self-)education at a national level, which provide for learning outcomes of children and the most important priorities, with the development of local pre-school (self-)education curriculum.

Keywords: decentralisation, education reform, pre-school (self-)education curriculum, teacher's competences, quality.

The situation of change in pre-school education curriculum development and implementation during the education reform in Lithuania in the period between 1998 and 2012

Prior to 1988 a universal and centralised curriculum prepared for the whole Soviet Union was employed. 'The Curriculum of Kindergarten' (1987) used during that period was prepared according to that typical curriculum. The curriculum was grounded on the ideas of a teaching paradigm: it consisted of *teaching activities and teaching study subjects*, provided for schedule of *academic lessons*, and introduced recommendations regarding *techniques of conveying knowledge to children* [20, 3-4 p].

The situation changed considerably when the reform of education was launched in Lithuania. It was based on the paradigm of free humanistic (interpretative, interactional) education. Educational strategists point out three stages of the education reform, when pre-school education was also reformed. While conducting the reform of the pre-school education curriculum, the attitude towards the processes of centralisation-decentralisation of the pre-school education curriculum underwent radical changes as well as towards the understanding of the quality of the education curriculum.

The first stage of education reform (1988-1997) provided researchers and teachers of Lithuania with possibilities for the construction of pre-school (self-)education conceptions and the development of programmes and strategies for their implementation. In 1987-1988 'Vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija' (The Lithuanian Conception of Children's Pre-school Education) (1988) [22] was prepared and published; in 1989-1993 the pre-school education curriculum [21, 6], which was based on the paradigm of free humanistic (interpretative, interactional) education, was introduced; between 1993 and 1997 this curriculum was realised, searching for new models and strategies of children's education that addressed the newly changed education paradigm.

During the first stage of the education reform, it was *impossible to introduce decentralised development of the pre-school education curriculum* due to one simple reason: pre-school teachers were aware only of the model of young children's education, which was based on the paradigm of teaching. After the decentralisation of the development of the pre-school education curriculum this model would have prevailed in the curricula prepared by educational institutions. To substantially change the quality of the pre-school education curriculum, it was necessary to firstly create a new pre-school education curriculum at a national level and to ground it in the paradigm of free humanistic (interpretative, interactional) education and have it be focused on the self-development of a child's personality and on the interaction between a child and a teacher. Time was needed for pre-school teachers to penetrate and properly implement this paradigm. The first national curricula of pre-school education contained goals, objectives, principles, and val-

ues as well as comprehensive content (What and to what extent can pre-school children achieve?), which were based on the paradigm of interaction. On the other hand, pedagogical strategies of realisation of the (self-)education curriculum at the national level were regulated to smaller extent. The curricula contained only concise guidelines ‘What is the best way to achieve specific goals? What are the most effective ways for a child to experience, learn, express themselves, and create? What environment is the most appropriate for the majority of children and each child? What aids may facilitate the ‘growth’ of a child? [11, 83 p.]. Thus, the curricular indicated ‘What should be achieved?’ thoroughly and recommended ‘How should it be achieved?’, leaving the choice of strategies of children’s (self-)education and decisions regarding the establishment of educational environment under the responsibility of teachers. Moreover, two national pre-school education programmes (*Vaikų darželių programa „Vėrinėlis“*, 1993; *Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams*, 1993) were prepared and such a situation created the possibility for choice. The availability of two national curricula enhanced the opinion that there may be more than one way to achieve national goals.

In the second stage of education reform (1998-2002) the focus was shifted onto the problems related to maturity for the schooling of children who did not attend pre-school education institutions, and on the ‘bottom-up’ need to ensure at least one year at educational institutions for such children. Striving for the implementation of the idea of general pre-primary children’s (self-)education ‘The Conception of Pre-primary Education’ (2000) and ‘The General Curriculum of Pre-primary Education and Self-education’ (2002) were prepared and launched. Following the modern idea that it is more important to consider the output (what children acquire) rather than the input (what teachers give to children), it was decided to design a pre-primary (self-)education curriculum based on the development of a child’s competencies. The curriculum was the first in the country to be considered a model for the curriculum addressing the development of learners’ competences [3]. It outlined what a child was expected to achieve and contained only the most general guidelines regarding content of (self-)education, pedagogical strategies, and environment. Such a model curriculum allowed for the decentralisation not only of forms of children’s (self-)education, organisational models, and techniques but also of the processes of specific content selection. The conception of the model for the curriculum of pre-primary education influenced the change in the attitudes of teachers towards the self-education of pre-school children, but pre-school teachers continued to use the curricular prepared in 1993.

During the third stage of the education reform (2003-2012), the complete transition from the national comprehensive pre-school education curriculum to the completely decentralised development of pre-school education curriculum was conducted between 2005 and 2007. ‘The Descriptor of Criteria for Pre-school Curricular’ approved by the Order of the Minister of Education and Science No. ISAK-627 of

18 April 2005 was only a formal document, which pointed to the structure of the curriculum and indicated what each part of it should embrace. Each pre-school organisation was obliged to develop a curriculum for its own educational institution. The country did not provide any national guidelines containing the goals, objectives, principles, values, and outcomes of children's education or the most general trends in children's education. All this was also under the responsibility of each pre-school institution. From 2007 to 2012, i.e., during five years, pre-school education institutions were implementing curricula developed in their institutions. In 2012 the necessity for certain new political decisions became obvious.

The problem of the research. Under such obvious changes, theoretical and empirical evaluation of benefits and problems of a fast transition from a fully centralized (at the national level) to a completely decentralised (local) pre-school education curriculum and that of the needs of participants in these processes and trends of new political decisions acquired utmost importance.

The goal of the research: to identify the impact of radical decentralisation on the quality of the pre-school education curriculum and the developers of a decentralised curriculum of pre-school education.

The objectives of the research:

1. to reveal the impact of transition from centralisation to complete decentralization on the quality of the pre-school curriculum.
2. to reveal problems emerging while developing and implementing a pre-school education curriculum under conditions of radical decentralisation.
3. to identify needs of teachers, who develop and implement the pre-school education curriculum, and those of authorities of pre-school education institutions.

The methodology of the research. Striving for evaluation of the effect of transition from centralisation to radical decentralisation on the quality of the pre-school education curriculum, during the period of 2007-2012 three surveys were carried out. The range of their research problems also embraced the problem of the quality of the pre-school education curriculum. The study 'The Variety of Pre-school Education: the Current Situation and Society's Expectations, 2008' [12] was conducted, developing and testing the curricula designed in pre-school education institutions. The study 'The Quality of Pre-school and Pre-primary Education Curricular and their Implementation, 2009' [13] aimed at the new concept of quality and the evaluation of the quality of implemented local pre-school education curricula. The study 'The Compliance of Pre-school, Pre-primary and Primary Education Curricular, 2012' [14] targeted the quality of local pre-school education curricular and evaluation of its compliance with pre-primary and primary education curricular. The two latter surveys were conducted providing services for the projects financed by ESF.

To reveal the analysed problem, a number of problems were selected from the research, which are revealed through the objectives of the research.

Research methods: *content* analysis of pre-school education curricula (6 programmes of 2008; 14 programmes of 2010; 12 programmes, 2012), *focus group* method (26 pre-school teachers, 2010; 28 teachers–curricular developers, 2012), and a teachers’ survey (196 teachers in 2008, 501 teachers in 2010 and 153 teachers in 2012).

Theoretical substantiation of model for the decentralisation of pre-school education curriculum

Decentralisation of education is usually linked with a range of objectives. N. McGinn and T. Welsh point out that the main objective of decentralisation is to improve education in a number of ways: ‘increasing the relevance of programmes or matching the content programme with local interests; increasing the innovativeness of the programmes; increasing the range of options available to students; ...improving learning outcomes’ [9, 28 p.]. J. Baltušnikienė points out the following advantages of decentralisation: ‘Citizens are provided with more opportunities for having influence on decision making. Due to better conditions for answering the local needs and the principle of accountability to local people, the quality of public goods improves. Favourable conditions for innovations and experiments are created. The variety of public goods increases.’ [1, 86 p.]. The analysis of education decentralisation ‘**Švietimo decentralizacija ir savivaldybių funkcijos**’ (*Education Decentralisation and Functions of Municipalities*) [18, 5 p.] also states that ‘decentralisation allows for a better consideration of regional needs, adoption to local cultural context and the existing labour market. Decentralisation is a barrier against the global trends of unification and standardisation.’ *It has become clear that decentralisation allows for the achievement of educational goals that are characteristic of a democratic society.*

During the transition to decentralisation of the pre-school education curriculum in Lithuania, the focus was placed on **the achievement of goals linked to the new concept of young children’s education**. ‘*Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti*’ (*Methodological Recommendations for Development of Pre-school Education Curriculum*) provide the following goals [10]:

1. to better harmonise the goals and content with the needs of children, their families and the local community, specific to the educational institution.
2. to encourage teachers’ activity and responsibility for learners’ achievements in order to better perceive goals, values, principles, trends and outcomes of education and self-education.
3. to increase the innovativeness of programmes and the variety of education models and services, which creates a possibility for choice.
4. to increase teachers’ professionalism and to improve their competencies.

5. to improve outcomes of pre-school (self-)education.
6. to improve the general quality of pre-school (self-)education.
7. to better improve human and material resources.

The analysis of the decentralisation features of development and the implementation of pre-school education curriculum in Lithuania revealed that **radical decentralisation** (according to Bodine F.E. [4]) was applied: educational institutions were granted absolute autonomy regarding the pre-school education curriculum and assumed complete responsibility for children's learning outcomes. Even minimal regulations at the national level were absent and only at the level of establisher there are minimal regulations (establishers have to formally approve the curricular prepared by pre-school education institutions). According to N. McGinn, T. Welsh [9], Kwon Y-I. [7], *Pre-school in Transition* [16], the decentralisation applied in other European countries is not so radical – decisions regarding certain aspects of pre-school education curriculum are made at the national level, while other decisions are reached at regional or local levels (see: Table 1).

Table 1. **Decentralisation of pre-school education curriculum in England, Sweden and Lithuania**

Aspects of pre-school education curriculum	National	Regional	Local
England			
Goals, values and principles of children's (self-)education	○		
Descriptor of children's achievements	○		
Detailed curriculum of children's (self-)education		○	○
Strategies, environment, etc. of implementation of curriculum of children's (self-)education		○	○
Sweden			
Goals, values and principles of children's (self-)education	○		
Descriptor of children's achievements			
Detailed curriculum of children's (self-)education		○	○
Strategies, environment, etc. of implementation of curriculum of children's (self-)education.		○	○
Lithuania			
Goals, values and principles of children's (self-)education		○*	○
Descriptor of children's achievements		○**	○
Detailed curriculum of children's (self-)education			○
Strategies, environment, etc. of implementation of curriculum of children's (self-)education			○

*Municipalities as establishers approve pre-school education curricular

**The descriptor of children's achievements was available only in one municipality

The decisions regarding the *decentralisation of pre-school education curriculum management* in this country were of a political nature: education policy makers at the national level decided to delegate the function of pre-school education curriculum development and implementation to educational institutions (according to 'Švietimo decentralizacija ir savivaldybių funkcijos' (*Education Decentralisation and Functions of Municipalities*) [18]; Becerra L.A.M. [2]). There was no 'bottom-up' need for that, which is pointed out by Rado P. [17], McGinn N., Welsh T. [9], and Lopez M.J.G. [8]; on the contrary, a partial resistance was felt 'from the bottom'.

P. Rado argues [17, 63 p.] that the Baltic states as well as Eastern and Central European countries implemented two patterns of decentralisation: some of them established democratic-political management systems, whereas the others set up administrative-professional management systems. According to the author, firstly Lithuania followed one pattern and later switched to another. ***The established model for the management of the pre-school education curriculum may be referred to as an administrative-professional one.*** Decentralisation from the administrative perspective is based on delegation of decision-making processes to lower levels of the executive branch. In such cases, the function of approving pre-school education is delegated to regions, whereas the function of its development and quality implementation is under the responsibility of educational institutions. *From the professional point of view, decentralisation* means a greater involvement of professional teachers and their organisations in the management of education. Then the major responsibility for the implementation of the education curriculum and the achievement of education goals is assumed by teachers themselves. Thus, the quality of the pre-school (self-)education curriculum to the biggest extent depends on the efficiency of education administration and teachers' professionalism [1, 5, 18, 23]. Following the experience accumulated in China, the researcher Zhu J. [23] emphasises that decentralisation of the pre-school education curriculum requires a high level of professionalism from teachers. In institutions where this professionalism is not of a sufficient level, the quality of pre-school education curriculum deteriorates.

On the basis of the ***optimal model for systemic reform in post-communist countries*** suggested by P. Rado [17] and other models (such as one by Pollard A. et. al. [15], Kwon Y-I. [7], Urbanovič J. [19]), it can be stated that the sub-system of management of the pre-school (self-)education curriculum in the country pre-school (self-)education curriculum had to deal with **several strategic objectives** in 2005-2012: decentralisation and liberalisation of the pre-school (self-)education curriculum, a new conception of quality, and (self-)education.

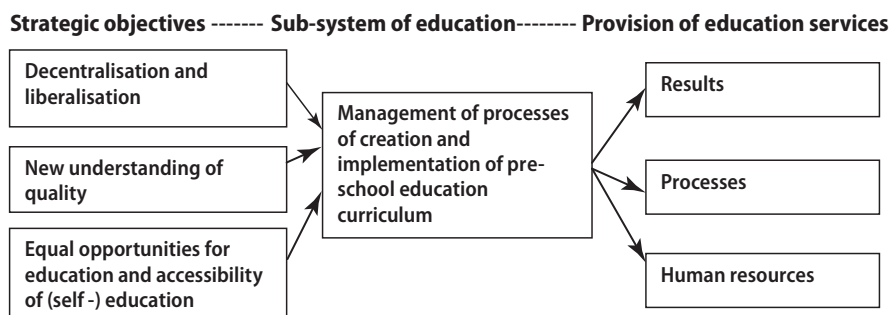


Fig. 1. The scheme of the management segment of the pre-school education curriculum in the optimal model for systemic reform in post-communist countries (on the basis of the model by P. Rado, 2011, p. 35)

The decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum in this country is related to the new conception of quality. A. Pollard [15, 225 p.] presents the structure of quality for the self-education curriculum, which is designed to search for the answers to three fundamental questions: What do we intend to achieve? How do we organise learning? How successful we are in the achievement of the goals?

Answering the question ‘What do we intend to achieve?’, according to the author, intended learning outcomes should be set up: goals, objectives, and competencies to be developed as well as their components (attitudes, abilities, knowledge and understanding), the level of abilities, knowledge and understanding as well as principles. The author points out that outcomes have to clearly define what children have to achieve with the help of a teacher.

Searching for the answer to the question ‘How do we organise learning?’, self-education forms and approaches (experiential, constructivist, personalised, etc.), learning contexts (multicultural, multi-linguistic, openness to children with special learning needs, creativity, etc.), and spheres of (self-)education.

Answering the question ‘How successful are we in the achievement of the goals?’, an attempt should be made to envisage what is evaluated (evaluation should be based on what is seen as a goal), what is the purpose of evaluation (observation of children’s progress in order to improve the quality of their (self)education), and what methods and instruments of evaluation are applied.

A pre-school (self-)education curriculum should be modelled from the child’s perspective; it should be open to children with different needs and abilities, i.e., accessible to all children. Its quality should be discussed with children and parents.

Decentralisation of development and implementation of a pre-school (self-) education curriculum as well as the new conception of its quality had influence on the quality of curricula of pre-school education in Lithuania.

The results of the research on the influence of radical decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum on the quality and developers of the curriculum

1. Positive effect of transition from centralisation to complete decentralisation on the quality of the pre-school education curriculum.

The positive influence of decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum on the quality of local curricula and their developers was evaluated several times: a) *while developing decentralised programmes in educational institutions (2008)*, b) *while implementing decentralised curricula in educational institutions (2010)*, and c) *after five years of decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum (2012)*. An attempt was made to identify peculiarities in the process of transition from centralisation to complete decentralisation. The generalised research data are provided in Table 2.

The data presented in Table 2 show that the teachers noticed a positive influence of decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum both on the quality of the education programme and on the growth of their own competence. During the first stage of decentralisation, when local pre-school education programmes were created and implemented in educational institutions, the teachers noticed (44.39 % of respondents) that it is easy to include satisfaction of children's needs in a specific educational institution, i.e., as if the programmes 'approach' a child. The national curricula, which targeted all the pre-school education institutions, were incapable of addressing the needs of specific groups of children. Moreover, local programmes were better adapted to the specific environment of educational institutions (according to the opinion of 26.53 % of the teachers). Decentralisation of the pre-school education curriculum stimulated the employment of more varied forms, methods, and aids (20.92 % of the teachers).

Discussions, debates and considerations of teachers resulted in not only a clearer understanding of education goals, objectives, and principles of education among teachers themselves (according to the opinion of 29.59 % of the teachers) but also that of the philosophy of child-centred education (13.77 % of the teachers).

However, the most considerable change was observed in the promotion of teachers' competence: it was necessary for teachers to gain more knowledge related to issues of children's education (71.93 % of the teachers), they better perceived the newest trends in children's (self-)education (31.63 % of the teachers), etc.

A common tendency is observed: in the first stage of the decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum the teachers emphasised the positive impact of decentralisation on the improvement of their competencies more. The effect of decentralisation on the quality of the pre-school (self-)education curriculum was evaluated reservedly.

Table 2. **Positive influence of decentralisation of the pre-school education curriculum on its quality and developers (according to teachers' opinion)**

No.	Stage of decentralisation of pre-school education curriculum	Numbers of teachers	Percentage
2008: development of decentralised programmes of educational institutions		<i>N=196</i>	
1.	Changes in the quality of pre-school education curricular (according to teachers' opinion)		
1.1.	Local pre-school education curricular are more focused on satisfaction of children's needs	87	44.39
1.2.	Local pre-school education curricula are more focused on satisfaction of parents' needs	9	4.59
1.3.	Pre-school education curricula answer the specifics of institutions better	52	26.53
1.4.	Improvement of the quality of children's education	17	8.67
1.5.	Better-defined goals, objectives and principles of education	58	29.59
1.6.	Child-centred philosophy of (self-)education has become clearer	27	13.77
1.7.	Emergence of more varied forms, methods and aids of education	41	20.92
2.	Changes in competencies of teachers, who develop programmes (according to teachers' opinion)		
2.1.	Teachers better perceived contemporary trends in change of children's education	62	31.63
2.2.	Teachers learnt to identify children's needs, to individualize the curriculum of (self-)education	23	11.73
2.3.	Teachers' knowledge of various issues related to children's (self-)education expanded	141	71.93
2010: implementation of decentralised programmes of educational institutions		<i>N=501</i>	
1.	Changes in the quality of pre-school education curricular (according to teachers' opinion)		
1.1.	Changes in the quality of pre-school education curricular (according to teachers' opinion)	327	65.27
1.2.	Local pre-school education curricula are more focused on satisfaction of children's needs	154	30.74
1.3.	Local pre-school education curricula are more focused on satisfaction of parents' needs	352	70.26
1.4.	Pre-school education curricula answer the specifics of institutions better	230	45.91
1.5.	Improvement of the quality of children's education	207	41.32
1.6.	Better-defined goals, objectives and principles of education	216	43.11
1.7.	Child-centred philosophy of (self-)education has become clearer	215	42.91
2.	Changes in competencies of teachers, who develop programmes (according to teachers' opinion)		
2.1.	Teachers better perceived contemporary trends in change of children's education	255	50.90
2.2.	Teachers learnt to identify children's needs, to individualize the curriculum of (self-)education	132	26.35
2.3.	Teachers' knowledge of various issues related to children's (self-)education expanded	230	45.91

The situation radically changed in the second stage of the decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum, when the curricula developed in educational institutions were implemented and improved. Positive influence of decentralisation on the quality of the pre-school (self-)education curriculum was indicated by up to two thirds of the teachers (up to 70.26 %). The smallest number of teachers (30.74 %) noticed that the curricula were more oriented to the needs and expectations of parents. Almost half of the respondents pointed out the majority of aspects of positive change of curricula (41.32-45.91 %). According to them, children's (self-)education acquired purposive and systematic characteristics.

During this stage, the positive influence of decentralisation on the development of teachers' competencies were evaluated in a slightly more reserved way. Implementation of the programmes prepared by teachers themselves encouraged them to more deeply penetrate into the modern approach to children's (self-)education (50.90 % of the teachers) and enabled teachers to improve their competence to recognise children's needs (according to the opinion of 26.35 % of the teachers). The respondents stated that they had become more motivated and more responsible for the (self-)education curriculum, institutional and local communities had been rallied, and more social partners had been attracted.

A general tendency is observed that during the second stage of decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum teachers heavily emphasised the positive influence of decentralisation on the quality of pre-school (self-)education curricula as well as on their own competencies.

During the third stage of decentralisation, i.e., the achievement reflected after five years of decentralisation, the quality research was conducted. Teachers were asked about the most remarkable achievements in the sphere of the quality of the pre-school (self-)education curriculum. The most topical data are presented in Table 3.

Table 3. **Reflection on the positive influence of decentralisation of the pre-school education curriculum on the quality of education five years after decentralisation (according to opinion of the informants of the focus group)**

Stage of decentralisation of pre-school education curriculum		
Reflection on the content of pre-school education curriculum after five years of decentralisation in 2012.		
Category	Sub-category	Statements of informants
Philosophical approaches in pre-school education curricula	Philosophical trend in pre-school education curricula: constructivist learning.	'In pre-school education the contemporary understanding of childhood is employed. Childhood is approached as a value. The constructivist approach prevails in education.'
	Education is child-centred in pre-school education curricula.	'We have been discussing child-oriented educations for a long time <...>'

Stage of decentralisation of pre-school education curriculum Reflection on the content of pre-school education curriculum after five years of decentralisation in 2012.		
Harmony between goals of pre-school and pre-primary education	The goals and objectives of both pre-school and pre-primary education comply with the needs of children.	'Objectives (pre-school and pre-primary education) are established taking into account children's needs. There is continuity between these developmental stages.'
Individualisation of children's (self-) education	The process of education in kindergarten is individualised.	'<...>individualising the process of education, child's achievements are considered<...> we pay attention to every child, though there are 28 of them.'
Play in pre-school education curricula	Play and stimulation of children to play are seen as a priority in pre-school education curricula.	'Play is one of the main activities in pre-school education. Children are encouraged to choose their activities themselves.'

The informants of the focus group pointed to the following greatest achievements: a more comprehensible philosophy of child-centred (self-)education and a constructivist conception of children's learning, which established themselves in the curricula, established goals and objectives of curricula that address children's needs as well as the individualisation of children's (self-)education and the importance of play.

This shows that while developing local pre-school (self-)education curricula during five years, the teachers better penetrated into and implemented the contemporary conception of children's (self-)education.

2. Problems encountered while developing and implementing the pre-school education curriculum under conditions of complete decentralisation.

Making attempts to clarify the problems related to locally prepared pre-school education curriculum, a content analysis of the newly developed education programmes was conducted (2008), which focused on identifying how teachers selected and modelled the curricula of educational institutions. To achieve this, the contents of curricula developed by teachers and that of the national, alternative programmes used in pre-decentralisation times were compared. (see: Fig. 2)

The data revealed that the teachers had not introduced any radical changes to their curricula: about 50-60 % of the content was taken from previously prepared national pre-school education curricula; about 7 % of the content was borrowed from the national curriculum of pre-primary education. That was the reason why the curricula developed by teachers were of relatively high quality and were based on the paradigm of free education (interactional, interpretative), though they lacked innovative features. Only about 25 % of the content was more innovative and taken from alternative or foreign curricula.

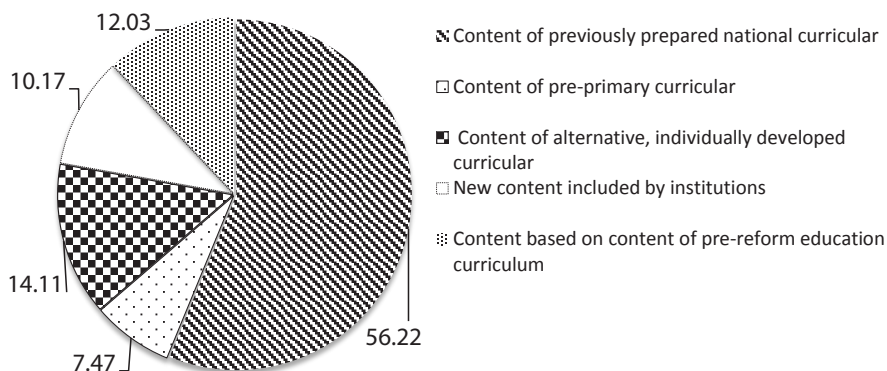


Fig. 2. Sources used by teachers selecting pre-school education content for local curricula

On the other hand, the tendency was observed to transfer the academic teaching content to the new curricula, though this content had been withdrawn during the education reform. Compared to child education based on child-educator interaction, direct teaching of children was more appropriate for a number of elderly pre-school specialists. They transferred the content of academic teaching, which had been applied in education before the reform, to the new curricula whenever they had the possibility.

Generally, it may be stated that in the first stage of decentralisation teachers were not very radical, drawing up the curricula of pre-school (self-)education and even employing the pre-reform paradigm of education. This had a negative impact on the quality of curricula.

Table 4 presents teachers' opinions about the problems they faced developing and testing the pre-school education curricula in the first stage of decentralisation.

The teachers (41.84 %) pointed out that they lacked motivation to develop children's education programmes on their own because they had successfully employed the national curricula prepared previously. The teachers also mentioned that they had not studied documents regulating education and lacked knowledge of child's cognition, curriculum theories and other knowledge (44.90 %), competence of curriculum development (32.65 %), and teamwork skills (29.59 %).

It was more difficult for teachers to identify obstacles related to the quality of the pre-school (self-)education curriculum. The biggest number of teachers (33.16 and 32.65 %) stated that it was difficult to select and formulate a child-centred curriculum. According to the opinion of 28.06 % of the teachers, it was difficult to agree upon the unified philosophy of child-centred education, etc.

Table 4. The main problems faced while developing and implementing local curricula pre-school education (according to teachers' opinion)

No.	Stage of decentralisation of pre-school education curriculum	Numbers of teachers	%
2008: development of decentralised programmes of educational institutions		N=196	
1	Difficulties related to the quality of pre-school (self-)education curriculum		
1.1.	Teachers faced problems while formulating the goals of (self-) education, competencies to be developed	19	9.69
1.2.	Teachers faced problems while developing a pre-school (self-) education curriculum oriented to child's needs	64	32.65
1.3.	Teachers faced problems while agreeing upon unified philosophy of child-oriented (self-)education	55	28.06
1.4.	Problems faced while selecting detailed content and formulating it	65	33.16
1.5.	Difficulties faced while deciding on the model for presenting content of (self-)education in the curriculum	37	18.88
2.	Problems encountered by curriculum developers		
2.1.	Lack of motivation for teachers' to develop a pre-school education curriculum at institutional level	82	41.84
2.2.	Insufficient competence of teachers to develop a pre-school (self-) education curriculum at institutional level	64	32.65
2.3.	Insufficient awareness of education priorities, strategies, child cognition and curriculum theories, and education approaches	88	44.90
2.4.	Lack of teamwork skills	58	29.59

Thus, while developing local programmes, teachers had to overcome a large number of obstacles. The respondents faced fewer difficulties identifying problems related to their insufficient competence, whereas it was more complicated to identify problems linked with the quality of the pre-school (self-)education curriculum. Only 3 % of the teachers mentioned that they had not encountered any problems.

During the second stage of the decentralisation of the pre-school (self-) education curriculum, where the curricula that were prepared by educational institutions were realised, a teachers' focus group was conducted in 2010.

The data showed that the teachers ran into much fewer difficulties compared to the previous stage. They indicated that *'pre-school education lacks a system of evaluation of children's achievements'*, *'there occur problems while individualising children's education and striving for its natural character'*, *'it is difficult to involve parents in the process of development of pre-school (self-)education curriculum and their adaptation to their child'*.

Thus, the problems observed by teachers are mainly related to the descriptor of a child's achievements, their application for individualisation of (self-)education, and evaluation of progress.

The focus group of teachers was also conducted in **the third stage of the decentralisation of the development of the pre-school (self-)education curriculum** (2012).

The data of the informants presented in Table 5 show that the teachers tend to link problems of the quality of the **pre-school (self-)education curriculum** with the absence of a national framework of pre-school (self)education, absence of a descriptor for children's achievement and a system of evaluation of a child's achievements, and with an inaccurate understanding of competencies.

Thus, teachers managed to cope with the majority of the challenges they faced while developing and implementing local pre-school education curricula; however, their constant need for the national framework for pre-school education was also highlighted.

Table 5. **Reflection on the problems related to the content of the pre-school education curriculum after five years of decentralisation**

Stage of decentralisation of pre-school education curriculum		
Reflection on the content of pre-school education curriculum after five years of decentralisation in 2012.		
Category	Sub-category	Statements of informants
There is a high degree of chaos in local pre-school education curricula without the national framework.	At the pre-school age, the common goal, objectives, and progress criteria are important because their absence introduced considerable chaos.	'In pre-school education there is a need to get back to the national curriculum. Therefore, the goal and objectives at pre-school age should be common as well as certain criteria because a very wide variety introduced a certain chaos. Certain common guidelines would be of help. They could be expressed in a form of certain expectations, what a child should be able to do.' 'If national objectives were available, there would be much less rewriting from methodologies, textbooks and pre-primary education curriculum.'
Conceptions of children's competencies to be developed are not precise.	Knowledge is the main component of competencies in a number of pre-school education curricula.	'And if the competencies are provided for in pre-school education curricula, they most frequently focus on knowledge.' 'When teachers prepare their own curricula, they frequently artificially refer to <i>developmental areas</i> as <i>competencies</i> '
Practitioners are incapable of creating a system of assessment for children's (self-)education achievements.	Assessment of pre-school children's achievements requires a national standard.	'Referring to evaluation, a national standard is necessary. Practitioners are unable to do that themselves.' 'Whatever you call them: achievements or steps, it should be clear what should be achieved'

3. Evaluation of the need of teachers, who develop and implement pre-school education curricula, to have a national framework for pre-school (self-)education.

The data presented in Table 6 revealed the following tendencies: in the first (2008) and second (2010) stages of decentralisation, one fourth of teachers (20.56-28.14 %) requested national goals, objectives, and values for pre-school education, whereas more than one third of the teachers (36.73 % and 35.13 %) expressed their request for a description of children's achievements. Reflecting on the achievements and problems of radical decentralisation of the pre-school education curriculum after the period of five years, the majority of the teachers in the survey agreed with the necessity to establish national goals and objectives (92.16 %), to agree upon values to be developed (98.04 %), and to draw up a descriptor children's achievements at a national level (89.54 %).

One more tendency is observed: about two fifths of teachers (40.82 % and 49.10 %) in the first (2008) and second (2010) stages of decentralisation called for pre-school education curriculum at the national level because they were unwilling to develop it themselves. Reflecting on the achievements and problems of radical decentralisation of the pre-school education curriculum after the period of five years, only 16.99 % of the teachers expressed their request for a national pre-school education curriculum. The majority of teachers understood the positive influence of developing a local pre-school education curriculum based on the quality of children's (self-)education.

Table 6. Expression of teachers' request for national framework of pre-school (self-) education

No.	Stage of decentralisation of pre-school (self-)education curriculum	Number of teachers	Percentage
2008: development of decentralised programmes of educational institutions		<i>n</i> = 196	
1.	Teachers express request for goals and objectives of a national pre-school (self-)education curriculum.	45	22.96
2.	Teachers express the need for an identification of values to be developed in a child at the national level.	49	25.00
3.	Request for national indicators of pre-school education achievements.	72	36.73
4.	Teachers express a need for a methodology of assessment of children's achievements.	113	57.65
5.	Teachers express a need for a national curriculum of pre-school education.	80	40.82

No.	Stage of decentralisation of pre-school (self-)education curriculum	Number of teachers	Percentage
2010: implementation of decentralised programmes of educational institutions		<i>n=501</i>	
1.	Teachers express a need for goals and objectives of the national pre-school (self-)education curriculum.	103	20.56
2.	Teachers express a need for an identification of values to be developed in a child at national level.	141	28.14
3.	Teachers express a need for pre-school children's achievements at national level.	176	35.13
4.	Teachers follow previously prepared national curricula while educating children.	246	49.10
2012: five years of decentralised pre-school education curriculum		<i>n= 153</i>	
1.	Teachers support the preparation of goal and objectives of national pre-school education.	141	92.16
2.	Teachers support agreements about values at a national level.	150	98.04
3.	Teachers support the preparation of a national descriptor of children's achievements.	137	89.54
4.	Teachers support the designing of a national curriculum of (self-) education.	26	16.99

Conclusions

1. Radical decentralisation of development of the pre-school (self-)education curriculum has had a positive influence on the quality of children's pre-school education: a) while preparing pre-school education programmes, teachers encountered a challenge to better cognize children, to penetrate into curriculum theories, and to develop strategies of child-entered education; they involved themselves in intensive improvement of their competencies; the goals, objectives, and principles of education became clearer to teachers; having more deeply penetrated into the peculiarities of contemporary pre-school education, teachers provided education services of higher quality; b) the quality of the local pre-school (self-)education curricula improved in terms of the following aspects: curricula were better adapted to the needs of children from a particular education institution; complied with the specifics of the institution; and introduced a broader variety of education forms, methods, and aids.

2. Radical decentralisation of the development of the pre-school (self-)education curriculum resulted in a range of problems as early as its first stages: teachers lacked motivation to self-dependently design programmes; their competence of programme development and abilities to work in teams were insufficiently developed; teachers used to select the content of pre-school education from national and other programmes that were applied then; the specialists did not meet the requirements of the changing contexts of children's (self-)education and faced

problems modelling child-centred education content that would be based on child-teacher interaction; the programmes lacked equal attention to all spheres of children's education; evaluation of children's achievements were weakly linked with children's learning outcomes provided for in the curricula; the programmes failed to consider children with different needs. However, during the period of 5 years the majority of teachers overcame the most of these problems.

3. During all five years of the decentralisation of the pre-school (self-)education curriculum the teachers expressed a constant demand for a framework for pre-school (self-)education at a national level: the goals, objectives, and values of pre-school (self-)education as well as descriptor of children's achievements. According to the opinion of teachers, this would enable them to achieve more a objective-oriented, systematic pre-school (self-)education curriculum, which also considers children's needs and academic progress.

Discussion

The experience acquired in the process of the radical decentralisation of the development of the pre-school (self-)education curriculum in Lithuania revealed a positive influence of decentralisation on the quality of pre-school children's (self-)education. Assuming responsibility for the development of the curriculum of pre-school (self-)education, teachers face a challenge to better penetrate into peculiarities, models, and programmes of children's (self-)education, as well as improve their own competencies and, thus, educate and develop children in a more qualitative way. When teachers use programmes from the national level catalog, they tend to study them less thoroughly and follow them less frequently.

On the other hand, locally developed pre-school (self-)education curricula are of a different quality. Teachers clearly express a call for help, i.e., for a descriptor of children's achievements, methodologies for assessment of children's achievements, and other strategic documents, which would serve as guidelines that facilitate the achievement of higher-quality education.

This encourages the conclusion that the most optimal model for decentralisation should be based on a compliance of guidelines of pre-school (self-)education at the national level, which provide for learning outcomes of children and other priorities, with the development of a local pre-school (self-)education curriculum.

References

1. Baltušnikienė, J., Viešoji valdymo sistemos decentralizacija: turinys, pranašumai ir trūkumai. *Viešoji politika ir administravimas*. No. 27, 2009.
2. Becerra, L.A.M. The Results in the Provision of Public Education under Different Decentralized Contexts: the Colombian Case. *The Journal of Developing Areas*. Vol. 46, No. 2, 2012.

3. *Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2003.
4. Bodine, F.E. Radical Decentralization and the Role of Community in Polish Educational Reform. *European Education*, Vol. 37, No. 1, 2005.
5. *Handbook for Decentralized Education Planning*. UNESCO, 2005.
6. *Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams*. Vilnius: Leidybos centras, 1993.
7. Kwon, Y-I. Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, No. 2, 2002.
8. Lopez, M.J.G. Towards Decentralized and Goal-Oriented Models of Institutional Resource Allocation: The Spanish Case. *Higher Education*. 51(4): 589-617. Springer, 2006.
9. McGinn, N., Welsh T. *Decentralization of Education: why, when, what and how?* Paris: UNESCO/international Institute for Education Planning, 1999.
10. *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2006.
11. Monkevičienė, O. *Vėrinėlis*. Knyga auklėtojai. Part 1. Vilnius: Leidybos centras, 1995.
12. Monkevičienė, O., Jonilienė M., K.Stankevičienė and others. *Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai*. Final report. 2008. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf
13. Monkevičienė, O., Jonilienė M., Stankevičienė K. and others. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybė*. 2009. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/VPU%20tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20turinio%20ir%20jo%20%20igyvendinimo%20kokybes%20analize%20Tyrimo%20ataskaita%202009%2011%2005.pdf>
14. Monkevičienė, O., Žemgulienė A., Stankevičienė K. and others. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimo ataskaita*. 2012. Prieiga per internetą: http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15_0.php
15. Pollard, A. with Anderson J., Swaffield S., Swann M. etc. *Reflective Teaching*. London: Continuum, 2008.
16. *Pre-school in Transition. A national Evaluation of the Swedish Pre-school*. Sweden: Skolverket, 2004.
17. Rado P. *Transition in Education. Policy Making and the key Educational Policy Areas in Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute, 2001.

18. Švietimo decentralizacija ir savivaldybių funkcijos. Informacinis leidinys „Švietimo naujovės“ No. 1(312). Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras, 2012.
19. Urbanovič, J. Mokyklos autonomijos valdymo modelis. Doctoral thesis. Mykolas Romeris University, 2011. http://jolanta.home.mruni.eu/wp-content/uploads/2010/01/J_Urbanovic_disertacija.pdf
20. *Vaikų darželio programos*. Lietuvos TSR švietimo ministerija. Kaunas: Šviesa, 1987.
21. *Vaikų darželių programa „Vėrinėlis“*. Vilnius: Leidybos centras, 1993.
22. *Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija. Tautinė mokykla. D. 1 (Mokyklų tipų koncepcijų projektai)*. Kaunas: Šviesa. 1989.
23. Zhu, J. *Curriculum Implementation Challenges and Strategies in China*. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/edu/preschooland-school/46745906.pdf>

Santrauka

O. Monkevičienė, K. Stankevičienė, M. Jonilienė

IKIMOKYKLINIO UGDYMO TURINIO KAITOS PROCESAI: CENTRALIZACIJA – RADIKALI DECENTRALIZACIJA – CENTRALIZACIJOS IR DECENTRALIZACIJOS PROCESŲ DERINIMAS

Straipsnyje analizuojamas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo(si) turinio rengimo kontekstas – perėjimas nuo centralizacijos prie radikaliai decentralizacijos, ir svarstoma apie centralizacijos ir decentralizacijos procesų derinimo poreikį. Pateikiamas ikimokyklinio ugdymo turinio decentralizacijos modelio teorinis pagrindimas, atskleidžiant svarbiausias jo charakteristikas. Apžvelgiama ikimokyklinio ugdymo turinio kūrimo ir įgyvendinimo kaitos situacija, Lietuvoje vykdančią švietimo reformą 1988–2012 metais. Straipsnyje pateikiami trys ikimokyklinio ugdymo pertvarkos etapai, atskleidžiantys požiūrio į ikimokyklinio ugdymo turinio centralizacijos ir decentralizacijos procesus bei ugdymo turinio kokybės sampratą pokyčius. Iki 1988 metų Lietuvoje buvo vadovaujama universaliu, centralizuotu visai Sovietų Sąjungai parengtu tipiniu turiniu. Situacija iš esmės pasikeitė Lietuvoje vykdančią švietimo reformą, grindžiamą laisvojo humanistinio ugdymo (interpretacine, sąveikos) paradigma. Vykdančią ikimokyklinio ugdymo pertvarką, pakito požiūris į ikimokyklinio ugdymo turinio centralizacijos ir decentralizacijos procesus, pasikeitė ugdymo turinio kokybės samprata. Pirmajame švietimo reformos etape (1988–1997 metais) buvo parengtas ir paskelbtas laisvojo huma-

nistinio ugdymo (interpretacine, sąveikos) paradigma grindžiamas ikimokyklinio ugdymo turinys, kurį realizuojant ieškota naujų, pakitusių ugdymo paradigmą atitinkančių vaikų ugdymo modelių bei strategijų. Antrajame švietimo reformos etape (1998–2002 m.) buvo atkreiptas dėmesys į ikimokyklinio ugdymo įstaigų nelankančių vaikų brandumo mokyklai problemas. Vadovaujantis modernia idėja, kad aktualu orientuotis ne tiek į indėlį (*input*) – ką pedagogas duos vaikui, kiek į rezultatą (*output*) – ką vaikas gaus, parengta į vaiko kompetencijų ugdymąsi orientuota priešmokyklinio ugdymo(si) programa. Į vaiko kompetencijų plėtotę orientuoto priešmokyklinio ugdymo turinio modelio samprata turėjo įtakos pedagogų požiūrio į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymąsi kaitai. Trečiajame švietimo reformos etape (2003–2012 m.) per dvejus metus (2005–2007) buvo pereita nuo gana detalaus nacionalinio lygmens ikimokyklinio turinio prie visiškai decentralizuoto ikimokyklinio ugdymo turinio rengimo, t. y. radikalios decentralizacijos. Kiekviena ikimokyklinė įstaiga buvo įpareigota parengti savo įstaigos ikimokyklinio ugdymo programą, neturėdama jokių nacionalinių gairių, kuriose būtų nurodyta ikimokyklinio vaikų ugdymo tikslas, uždaviniai, principai, vertybės, rezultatai, bendriausios vaikų ugdymo kryptys. Nuo 2007 metų ikimokyklinio ugdymo įstaigos įgyvendino savo parengtas programas, tačiau 2012 metais išryškėjo naujų politinių sprendimų poreikis.

Iškilo būtinybė nustatyti radikalios decentralizacijos poveikį ikimokyklinio ugdymo turinio kokybei ir decentralizuoto ikimokyklinio ugdymo turinio rengėjams. Siekiant įvertinti perėjimo nuo centralizacijos prie visiškos decentralizacijos poveikį ikimokyklinio ugdymo turinio kokybei, 2007–2012 metų laikotarpiu buvo atlikti trys tyrimai, į kurių problematiką įtraukta ir programų kokybės problema. Tyrime taikyti metodai: lokalių ikimokyklinio ugdymo programų *content* analizė (2008–2012 m. išanalizuotos 28 programos), sutelktų tikslinių grupių (angl. *focus group*) diskusijos metodas (2009 m. dalyvavo 26 ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai, 2012 m. – 16 pedagogų ir 16 programų rengėjų), pedagogų anketinė apklausa (2008 m. apklausti 196 pedagogai, 2010 m. – 501 pedagogas).

Straipsnyje pristatomi tyrimo rezultatai, kurie atskleidžia, kad radikalai ikimokyklinio ugdymo(si) turinio rengimo decentralizacija turėjo teigiamą poveikį vaikų ikimokyklinio ugdymo(si) kokybei: pedagogai, rengdami savo įstaigos ikimokyklinio ugdymo(si) programas, susidūrė su iššūkiu geriau pažinti vaikus, perprasti *curriculum* teorijas, ugdymo iš vaiko perspektyvos strategijas ir intensyviai tobulino savo kompetencijas; pedagogams aiškesni tapo ugdymo tikslas, uždaviniai ir principai; geriau perpratę šiuolaikinio ikimokyklinio vaikų ugdymo(si) ypatumus jie kokybiškiau ugdė vaikus; be to, lokaliaus ikimokyklinio ugdymo(si) programos tapo kokybiškesnės šiais aspektais: buvo labiau pritaikytos prie konkrečių įstaigų lankančių vaikų poreikių, labiau atitiko įstaigų savitumą, atsirado įvairesnių ugdymo formų, metodų ir priemonių. Straipsnyje taip pat pristatomi tyrimai, rodantys problemas, kurias lėmė radikalai ikimokyklinio ugdymo(si) turi-

nio rengimo decentralizacija. Šios problemos rodo, kad pedagogams stigo noro patiems rengti programas, trūko programų rengimo kompetencijos ir gebėjimo dirbti komandoje, ikimokyklinio ugdymo(si) turinį jie atsirinkdavo iš jau egzistavusių nacionalinių ir kitų programų, mažai atliepė pakitusį vaikų ugdymo(si) kontekstą, sunkiai rengė į vaiko poreikius orientuotą, vaiko ir pedagogo sąveika grindžiamą ugdymo(si) turinį, programoms trūko sistemingumo, vienodo dėmesio visoms vaiko ugdymo(si) sritims, vaikų ugdymo(si) pasiekimų vertinimas buvo mažai siejamas su programose numatytais vaiko ugdymo(si) rezultatais; programos neapėmė turinčius skirtingus poreikius vaikų. Tyrimais išsiaiškinta, kad per penkerius metus pedagogai daugumą šių problemų įveikė. Apibendrinant ikimokyklinio ugdymo(si) turinio kokybės tyrimus ir pedagogų poreikių vertinimą, daroma išvada, kad optimalius decentralizacijos modelis būtų nacionalinio lygmens ikimokyklinio ugdymo(si) gairių, numatančių vaikų ugdymosi rezultatus ir svarbiausius prioritetus, derinimas su lokalaus ikimokyklinio ugdymo(si) turinio rengimu.

Esminiai žodžiai: decentralizacija, švietimo reforma, ikimokyklinio ugdymo(si) turinys, pedagogo kompetencijos, kokybė.

About the authors

Ona Monkevičienė - Doctor of Social Sciences (Psychology), habilitation procedure in the field of educational sciences; Dean of the Faculty of Education at Lithuanian University of Educational Sciences; fields of research interests: child psychology, education of children with special needs, content and educational strategies of pre-school (self-) education. Address: Studentu str. 39. LT-08106 Vilnius. Lithuania; e-mail: ona.monkeviciene@leu.lt

Kristina Stankevičienė – Doctor of Social Sciences (Educational Science). Associate Professor of the Department of Childhood Studies at Lithuanian University of Educational Sciences; fields of research interests: pre-school education and pre-primary education, creativity of children, education through folk art, educational strategies of pre-school education; curriculum or pre-school education. Address: Studentu str. 39. LT-08106 Vilnius. Lithuania; e-mail: kristina.stankeviciene@leu.lt.

Marija Jonilienė – Doctor of Social Sciences (Educology), Assoc. Prof. Dr. at Department of Childhood Studies, Vilnius Pedagogical University. Field of research: pre-school education content and technologies, musical and moral child education, ethnic music, ethnic culture. Address: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania; e-mail: marija.joniliene@gmail.com

Dalia Survutaitė

CHANGING MONITORING OF EDUCATION IN LITHUANIA

Annotation. The Lithuanian education system seeks not only to implement successfully the governmental policy of education. More significantly, it tries to direct current reforms towards the elaboration of educational services, making the quality of educational services a topical issue. Over the past decade (self-) evaluation of school performance has become a customary part of work done by all educational institutions. Taking guidance from good practices on a world scale the Lithuanian National School Evaluation Agency has developed an original model for external evaluation of school performance.

The present article inquires into the model of external evaluation of school performance developed by the Lithuanian National School Evaluation Agency. It analyses changes observed in the external evaluation model. Some findings emerging from qualitative research (survey) of opinions expressed by teachers about external evaluation of their respective schools (2010) are presented.

Key words: education monitoring, school, school performance quality, external evaluation, transformation.

Introduction

EU Education and Culture Commission documents (2004) state that in order to implement the Lisbon Strategy an obligatory condition demanding that the quality of school performance be evaluated must be met by every institution offering European education. European countries implement different models of (self-) evaluation, discussing the efficaciousness, reliability, and renewal of evaluation. Lithuania, like any other European country facing the changing pattern of European education, implements the provisions prescribed by EU and national documents (State long-term development strategy, 2002; State education strategy,

2003; LR Governmental programme, 2009; Education Monitoring Rules, 2005). These targets are achieved by introducing new models for the control of the quality of educational services and by inviting a modern culture of performance (self-) evaluation. The currently introduced methods (Methodology for the internal auditing of general education schools, 2004; Methodology for the external auditing of the elaboration of managerial and educational performance exhibited by general education schools, 2005; Description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance, 2007; Description of the rules of external evaluation of the quality of general education school performance, 2009) do not focus on the analysis of documents regulating the work of a particular organisation or on penalization. Attention is directed mainly to the qualitative evaluation of performance, which means direct observation of processes or interaction between teachers, students, school administration officials, or other school staff members or interested persons - for the purpose of evaluating the result.

In Lithuania, external evaluation of the quality of school performance is carried out by introducing modern organizational and structural elements. For this purpose innovative diagnostic methods of evaluation are applied. Perpetual (self-) revival based on reflection and the use of applicable research data [7; 16; 22; 23] is one of essential qualities characterising the construction of a system designed for external evaluation of the quality of school performance. The Lithuanian National School Evaluation Agency, motivated by the good world scale experience, worked out an original model for the external evaluation of school performance [1; 5; 6; 28]. However, the on-going modification of education encourages changes also in this area; so, the Lithuanian National School Evaluation Agency systematically organizes inquiry into the quality of its own performance, searching for new breakthroughs in the model elaboration work.

The present article examines external evaluation of the quality of school performance in Lithuania, analysing the chances of change and revival of this particular evaluation system.

Subject of the research: external evaluation of the quality of school performance carried out on the basis of general education schools.

Purpose of the research: to examine the currently-introduced system of external evaluation of the quality of general education school performance in Lithuania.

Research methods: analysis of literature sources and regulating documents issued by the National School Evaluation Agency, content analysis, and generalization. The strategy of the research execution is based on a wide range of selected methods, proceeding from the assumption that comprehensive collection of data offers a better insight into the subject and problem under investigation.

Findings of the research

The quality management practice involves a range of quality evaluation models, such as the Deming Prize, Malcolm Balridge National Quality Award, European Quality Award (European Business Excellence Model DFQM), General Evaluation Model (GEM means EFQM model adaptation to the public sector), ISO 9000, etc. Essentially, most of them are or may be used by an organisation as self-evaluation methods.

The West European education quality control technique, following its close observation and analysis, was adopted and adapted in Lithuania as the Internal Auditing Methodology (2002, Order No 302). Self-evaluation methods have been in application at all Lithuanian general education schools since the 2004-2005 academic year. External auditing, following its introduction into the Lithuanian system of education, has been elaborated expediently and purposively for the benefit of performance development. The first educational quality management system was created, its creators taking guidance from the procedure perspective and bearing in mind the interests of a particular educational institution and its community. It developed the good experience gained by educational institutions, benefiting from its wide variety. On the grounds of the Methodology of internal auditing of general education schools (2002), seven areas of the above-mentioned Methodology were created and approved; they included 32 performance indicators and 88 auxiliary indicators (Žin., 2002, No 98-4348).

On the joint initiative of the Ministry of Education and Science and National School Evaluation Agency a seven-year programme for external evaluation of the quality of school performance was worked out. It covers the following stages:

- 2002-2004: training in the application of internal auditing for school development purposes; training course title: “Internal Auditing Methods for Learning”; the training is offered to all general education schools;
- 2003-2004: planning of the implementation of pilot projects of internal auditing for school development purposes;
- 2004-2005: introduction of internal auditing for school development purposes into all general education schools;
- Education units under municipal administrations monitor the execution of internal auditing measures carried out for school development purposes;
- Regional and municipal training centres get involved in the distribution of internal auditing measures for school development purposes;
- 2007: the first internal auditing cycle for school development is completed;
- Initial stage of pilot projects of external auditing for school development was based on schools’ voluntary participation;
- Extension of pilot projects of external auditing to involve schools specified by educational units under municipalities;
- All schools take part;

- Evaluation of the quality of school performance is carried out at all educational institutions.

Preparatory work for the evaluation of school performance was carried out as early as 2006. A working group (involving 20 people) was created for the working out of the concept and methodology of external auditing; international purchase of consultants (North Anglia) took place; 16 municipalities were selected for the pilot testing of external auditing; 15 external auditing team leaders were selected; 86 external auditors (from 6 schools in Vilnius) were selected; four external auditing conceptions and methodology versions were worked out; 42 pilot tests of external auditing were made. Training sessions for the elaboration of the external evaluation of the quality of school performance were carried out intensively and purposefully. Members of the methodology developing work group, leaders of auditing teams, and auditors participated in them. Over the final stage of all works 9 documents were executed. All of them were necessary for the organisation of successful external evaluation at schools. It was outlined that in addition to self-analysis carried out by a specific school the external auditing will be based on the material of other self-evaluation systems used at that school. All-round data analysis sought to secure the needs of a definite school, reducing the number of demands faced by the school staff members.

External auditing for school development purposes rested on the assumption that educational institutions might benefit from a system created on the consultation principle, that relevant management skills and collective professional responsibility might improve. Education restructuring was designed to encourage schools to develop by getting acquainted with information, reflecting objective standards, or using good practice models. Actually, the external auditing for the purpose of school development, basing itself on the internal auditing for school development, speeded up changes towards improved quality, creating conditions for the evaluation of the objective quality of internal auditing which enables us to see the school's actual place within the regional context.

Description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance (2007, Order No ISAK-587) defined the notion of external auditing of the quality of school performance, specifying the procedure of external auditing organisation and execution. Approved in 2007 (Order No ISAK-1469) the Description provided that self-evaluation of school performance was based on the internal auditing methodology elaborated, taking into account the experience of organising internal auditing at schools, good practice, and the opinions and observations made by teachers involved in the development of the new methodology. Thirty-three (33) general education schools of different types took part in the "Kaip mums sekasi?" (How are we doing?) project initiated and implemented by the National Schools Evaluation Agency seeking to test methodological modifications and prepare the new Description. These efforts brought into

existence a new description of the internal auditing procedure, saw the appearance of new publications generalizing the experience gained by schools involved in the project, encouraged the testing of the new internal auditing methodology, and produced some advice for schools involved in further elaboration of internal auditing techniques. Description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance (Žin., 2007, No 41-1550; 2008, No 75-2984) emerged.

Over the years of intensive change and painstaking efforts to secure an information meeting, the concept of external auditing for school development has experienced modification on a perpetual basis. Changes in the external performance evaluation are reflected most vividly in the appraisal of newly emerging normative documents (see Table 1).

The description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance (Order No ISAK-608 of 30 March 2009) defines the notion of external evaluation of the quality of performance of general education schools, describing the procedure of organisation and execution of external evaluation. Having come into force the Methodology for self-evaluation (internal auditing) of the quality of performance of general education schools focused on five areas of performance evaluation, distinguishing 68 quality indicators. The new version of the Description defined the notion of external evaluation carried out on the grounds of the Lithuanian Republic Law on Education, the 2003-2012 State Education Strategy Provisions approved by the Seimas Decree No IX-1700 of 04 July 2003 (Žin., 2003, No 71-3216), other legislation regulating general education and the Description of rules.

Table 1. List of the legal acts

Name of the legislative act	Date
Conception of the Lithuanian education	1992
Priorities of the second stage of educational reform	1998
EU circular concerning the school evaluation	2001
EU education and training schedule till 2010	2001
Minister's order concerning the internal auditing	2002
Strategy of the long-term development of the state	2002
Law on Education	2003
State educational strategy	2003
EU opinion concerning the high professional skill in education	2004
LR governmental programme	2004
Education monitoring rules	2005
Conception of external auditing for school development „10 minus 5” (third version)	2005
Description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance	2007
Conception of the formal education quality assurance system	2008
Description of the rules of external auditing of the quality of general education school performance	2009

The process of elaboration of the education quality modifications encouraged the emergence of the notion of external evaluation. On it the on-going evaluation of school performance quality is based. The modern external evaluation of the quality of school performance seeks to (2009):

- find out the developed and underdeveloped aspects of performance affecting students' achievements;
- provide consultations to principals and teachers on issues relating to the development of school performance;
- encourage schools' self-evaluation, agreements entered by school community members concerning the notion of performance quality self-evaluation of quality, and quality improvement;
- help adopt well-founded decisions concerning assistance provided to schools;
- initiate the development of already existing forms of assistance and consultations provided to schools, teachers, students and parents (guardians, caregivers), and to create new ones;
- issue information on the quality of school performance and spread the good experience accumulated by teachers, schools, and institutions, implementing the rights and obligations of school owners, meetings of participants (owners) and structural units authorised by municipal administration directors.

In order to evaluate the quality of school performance the National School Evaluation Agency appoints and trains 182 external judges. Over 2009-2010, 85 schools had the quality of their performance evaluated externally.

Both the modernisation of school control and the improvement of the quality of school performance are governed by specific quality management principles. Among them the following ones play a vital role: administrator's active work, orientation to the client, process- and system-based attitude, involvement of people, adoption of well-founded decisions, and perpetual improvement of procedures. Usually, people rely mostly on the principles which are directly connected with the administrator's initiative and powers given to him/her by his/her office. Such principles include the administrator's active work (leadership) and the adoption of well-founded decisions.

A quality management system consisting of the total combination of such elements as the structure of organisation, procedures, processes and resources becomes a vital factor contributing to the quality of school performance. This means planning, controlling, securing, and improving quality. A special role is to be given to the control and evaluation of quality. Having singled out different dimensions of quality management, M. Misiūnas (2007) defines the quality securing system as a total combination of measures (created inside the institution and adapted from the outside), embracing the evaluation and control of the quality

of institution's performance for the purpose of perpetual improvement of its performance. The introduction of such a system for quality management or quality securing guarantees the quality of the school, serving as a condition for the modernisation of control.

The methods of external evaluation of school performance transcend social limitations (21) characterised by institutional and cultural peculiarities of an educational system. Such "methodological isomorphism" exposes itself through the analysis of the transformation tendencies of an evaluation system.

In Lithuania, like in many European countries, evaluation functions are defined in a new way. The main aspects are assistance, consultation, and advice, not control. The relationship between an external judge and a school is defined not as supervision and control but as partnership and support based on a dialogue. Such tendencies correspond to the steadily increasing independence and autonomy of schools. On the one hand, a variety of diagnostic educational process instruments are used for evaluation; on the other hand, the overall development of a school is activated to move in the direction of improvement, bearing in mind that a separate group or a community will benefit from the research.

Examination of the teacher opinion survey (2010) data indicated definite conditions for the development of external evaluation of the quality of school performance. They were related with the changes in the performance on corresponding levels (see Fig.1).

Viewed from a generalized perspective, the monitoring of education carried out in Lithuania demonstrates its law-governed character. Moreover, it reveals definite changes in the evaluation of quality (see Fig. 2).

Having assessed the education monitoring shifts following the restitution of Lithuania's independence, it becomes obvious that we currently face the transformation of observation, checks, and control into estimative research and assistance provision. Although the National School Evaluation Agency has programmed the regulations for the provision of assistance to teachers and schools, such representation is so far non-traditional. Thus, the generalisation of data supplied by the empirical research (2010), documents, and content- and meta-analysis indicates that the monitoring of general education in Lithuania still shows some existing manifestations of control, supervision, and observation. However, this by no means reduces the importance of the above model representing the system of the evaluation of the quality of school performance. In order to characterise the currently introduced evaluation system, corresponding proportions ought to be applied to the evaluation of the quality of dominant activities.

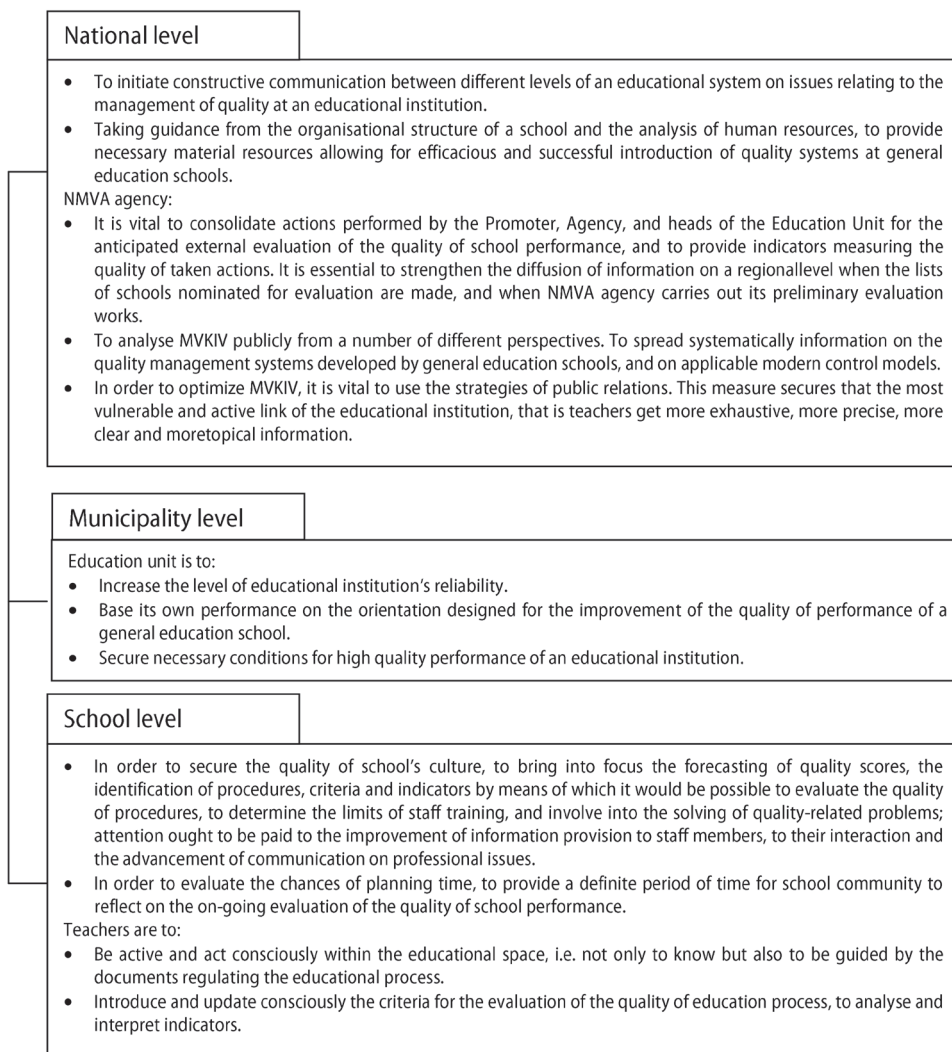


Fig. 1. Chances for the optimization of external evaluation of the quality of school performance. Compiled on the grounds of a study of the teacher opinion survey and analysis of the execution and organisation of external evaluation of the quality of school performance at general education schools (2010)

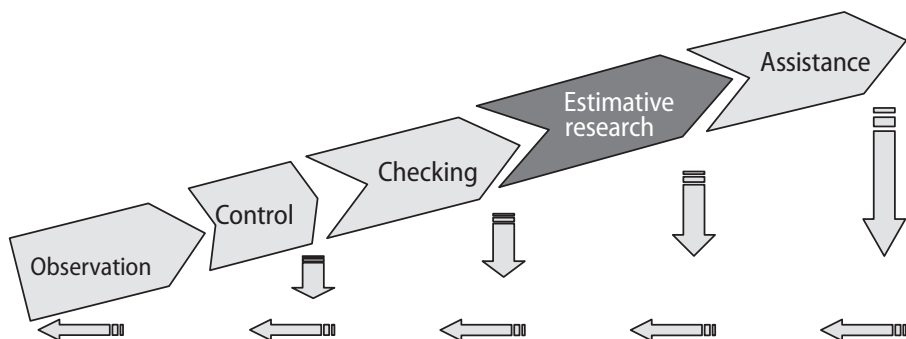


Fig. 2. Transformation of education monitoring in Lithuania

On the grounds of the analysis of data supplied by the general education school teacher opinion survey (2010) the following strengths of the external evaluation of school performance were determined:

- external evaluation of the quality of school performance is accepted and viewed by a part of teachers as an education-improving instrument;
- positive effect produced by external evaluation of the quality of school performance on a particular teacher is recognised;
- positive effect produced by external evaluation of the quality of school performance on a particular school is recognised;
- beneficial effect produced by external evaluation of the quality of school performance on a particular educational policy level is recognised.

When the system of external evaluation of the quality of school performance is appraised, all instances of concentrated and steadily increasing attention to estimative research and assistance are viewed by judges positively. The recording of findings is just a part of the formation of presumptions for the evaluation of a specific educational institution.

On the grounds of the analysis of data supplied by the general education school teacher opinion survey (2010) the following weaknesses of the external evaluation of school performance were determined:

- teachers are not satisfied with part of the organising procedures and the process of execution of external evaluation;
- attitude to the competencies possessed by judges are formed by the judges themselves; often it is accounted for by their personal qualities. The precedent of doubtful objectivity of estimative opinions is set;
- reliability of estimative instruments is doubtful.

Certain trends of emerging chances for the optimization of the school performance quality evaluation system may be observed:

- to improve the image of external evaluation of the quality of school performance at the organizing stage;
- to elaborate the procedure of execution of external evaluation of the quality of school performance at school;
- to elaborate the stage of preliminary opinion (10-5) submission;
- to create and consolidate the public relations system involving the external evaluation of the quality of school performance.

Conclusions

1. External evaluation of the quality of school performance is secured by factors representing three structural levels. The National School Evaluation Agency, guided by management well-grounded in evidence, functions rather efficaciously within the educational space of Lithuania. As a user of a convergent evaluation strategy the Agency occupies an intermediary position. In order to justify such a position the National School Evaluation Agency must not only document precisely its procedures, plan the evaluation stages efficaciously, and secure the collection and systematization of objective data but also and (perhaps) mainly stream-line and guarantee by means of public information technologies the representation of data.

2. The on-going reformation of the Lithuanian education system is naturally motivated by modern achievements in the area of education on a world scale. They affect the changes powerfully. Over the past decade, self-evaluation of school performance has become a customary part of work done by educational institutions. External evaluation is carried out on the grounds of the Lithuanian Republic Law on Education, provisions of the 2003-2012 State Education Strategy approved by Lithuanian Republic Seimas' decision No IX-1700 of 04 July 2003 (+in., 2003, No 71-3216), other legislation regulating general education and Description of the rules of external auditing of the quality of performance of general education schools (2009).

3. The system of the evaluation of the quality of school performance is a dual one. It consists of the self-evaluation of performance carried out by the involved school and the external evaluation of school performance. Constructive external evaluation is executed on the grounds of the formative evaluation of processes carried out within the school. School performance evaluation is done based on an approved system of indicators developed for the evaluation of general education school performance.

4. Findings of the teacher opinion survey on the external evaluation of school performance conducted at respective schools (2010) show that an efficacious in-

formation-communication system uniting the National School Evaluation Agency, a particular educational institution and an individual teacher is still missing.

5. The procedure of external evaluation of school performance and relevant execution procedures correspond to the theory of quality management; in the actual educational space, that is at schools, it is viewed as a prerequisite for the development of an educational process. Fresh signs of the presence of modern quality management can be observed at general education schools. They include strategic plans - developed and implemented; individual self-evaluation strategies – introduced and applied; and on-going self-evaluation of performance by involved institution.

6. Changes in the Lithuanian education monitoring system can be accounted for by several factors, such as the growing variety of educational forms and methods, the steadily increasing decentralization and independence; globalization and regional original qualities; the harmony of self-evaluation and external evaluation; the emergence of new management theories and practices; and the change in education notions. All this brings forth the following result – a modern Lithuanian system of external evaluation of school performance, created on the basis of the laws of harmonized development and well-grounded in documents.

References

1. Ališauskas, R., Dukynaitė R. Švietimo vertinimo raida Lietuvoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 2005, t. 79, 28-31.
2. Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė R. Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika* (p. 9–17). I dalis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2002.
3. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2002.
4. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.
5. Blinstrubas, A., Mazrimienė, L., Jankuvienė, D. *Bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito taikymo problemos*. Iš: socialiniai tyrimai, 2002, t. 1 (9), 28–34.
6. Chapman, C. *Ofsted and School Improvement: teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances*. School Leadership and Management. 2002, Vol. 22, (3), p. 257–272.
7. *Connaitre et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale*. Rapport du groupe présidé par l'inspecteur général Yves Bottin sur les missions des IEN. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2004.
8. *Dėl Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos* 2002 m. vasario 28 d. įsakymas Nr. 302.

9. *Dėl bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašo patvirtinimo pakeitimo* 2009-03-30 Įsakymas Nr. ISAK-608.
10. *Dėl bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašo patvirtinimo pakeitimo* 2007 m. balandžio 2 d. Įsakymo NR. ISAK-587.
11. *Dėl bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašo patvirtinimo* 2007-04-02 Įsakymas Nr: ISAK-587.
12. *Dėl Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo* 2008 m. lapkričio 24 d. Nr. ISAK-3219, Valstybės Žinios, 2008.12.02, Nr.: 138, Publ. Nr.: 5461.
13. *Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo rekomendacijoms* 2009 m. kovo 30d. Įsakymas Nr. ISAK-607.
14. *Dėl Valstybės ilgalaikės raidos strategijos* 2002 m. lapkričio 12 d. Nr. IX-1187.
15. *Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų*, 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700.
16. *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Eurydice, 2004.
17. Grubb, W. N. *Opening Classrooms and Improving Teaching: Lessons from School Inspections in England*. The Teachers College Record. 2004, Vol. 102, (4)
18. Hopkins D., Harris, A., Walting R., Beresford J. *From inspection to school improvement? Evaluating the accelerated inspection programme in Walthan Forest*. *British Educational Research Journal*. Oxford.1999, Vol. 25 (5).
19. *Kokybės vadybos sistemos: pagrindai, terminai ir apibrėžimai*. 2001 LST EN ISO 9000. Vilnius: Lietuvos standartizacijos departamentas, 2001.
20. *Kokybės vadybos sistemos: pagrindai, terminai ir apibrėžimai*. 2001 LST EN ISO 9000. Vilnius: Lietuvos standartizacijos departamentas, 2001.
21. Leeuw, F. L. *Educational Evaluation around the World. Trends, Topics and Theories*. *Educational Evaluation around the World. (An International Anthology)*. The Danish Evaluation Institute, 2003, p. 7–23.
22. MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jacobsen, L. B. *Evaluating Quality in School Education. From a European Pilot Project. Final Report*. Brussel, European Commission, 1999.
23. McLaughlin, T. *Four Philosophical Perspectives on School Inspection: An Introduction*. *Journal of Philosophy of Education*, 2001, Vol. 35 (4)
24. Misiūnas, M. *Vidinė kokybės užtikrinimo sistema ir jos įgyvendinimas kauno kolegijoje*. Iš: Aukštojo mokslo kokybė, 2007, t. 4, Kaunas, VDU.
25. *Mokyklų vadybinės ir pedagoginės veikos tobulinimo išorės audito metodika*. Projektas. Švietimo ir mokslo ministerija, Mokyklų tobulinimo programa, 2005.

26. *Mokytojų nuomonės tyrimo ir analizės apie mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo vykdymą ir organizavimą Bendrojo lavinimo mokyklose studija*. 2010
27. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros nuostatai 2010-02-04-V-167, http://www.nmva.smm.lt/get.php?f.1792009-08-06-ISAK-1671_NMVA_nuostatai, <http://www.nmva.smm.lt/get.php?f.1792009-08-06-ISAK-1671>.
28. Prakapas, R., Targamadžė V. Auditas mokykloje: tarp proceso ir strategijos. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 2008, t. 21, 89–100.
29. Švietimo visiems kokybė: pagrindiniai mokymosi visą gyvenimą įgūdžiai. Europos dimensija ir Baltijos šalių vizija. Dakaro veiksmų planas „Švietimas visiems“. Lietuvos „Švietimo visiems“ veiksmų planas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004.
30. Troost N. (ed.). *Inspecting in a New Age. International Meeting on the Occasion of the 200th Anniversary of the Netherlands Inspectorate of Education*. Utrecht: The Netherlands Inspectorate of Education, 2001.
31. *Valstybės švietimo stebėsenos tvarkos aprašas* 2005 m. lapkričio 10 d. Įsakymas Nr. ISAK-2240.

Santrauka

D. Survutaitė

ŠVIETIMO STEBĖSENOS KAITA LIETUVOJE

Vadovaujantis gerąja pasaulio patirtimi, Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros pastangomis kuriamas savitas išorinio mokyklos veiklos vertinimo modelis. Per dešimtmetį mokyklų veiklos (iši-)vertinimas tapo įprastine visų švietimo įstaigų darbo dalimi. Lietuvos švietimo sistemoje siekiama ne tik veiksmingai įgyvendinti vyriausybės švietimo politiką, bet ir nukreipti pastarojo laikotarpio reformas švietimo paslaugų tobulinimo link siekiant didinti švietimo paslaugų kokybę.

Lietuvai itin sparčiai persitvarkant iš autoritarinės į demokratinę santvarką, švietimo sistema atsiduria ugdymo paradigų sankirtoje. Sukurtas modernus švietimo kokybės vadybos sistemos instrumentas – mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas atitinka laisvosios ugdymo paradigmos, arba, kaip M. Lukšienė sakytų, kūrybinio ugdymo, sampratą. O ugdymo proceso vertinimo konstruktas, taikomas mokytojui, labiau skirtas normatyvinės ugdymo veiklos požymiams fiksuoti. Mokytojų nuomonių tyrimas taip pat prikišamai įrodo, kai mokytojai nuogaustauja dėl unifikuojų ir standartizuoju stebimos ugdomosios veiklos reikalavimų, gausių vertinimo sričių. Mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas, kurtas

ir tobulintas pagal moderniausias Vakarų Europos švietimo kokybės sistemas, yra itin reikšmingas ir optimalus reformuojant Lietuvos švietimo sistemą.

Straipsnyje nagrinėjamas Lietuvos nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros kuriamas išorinio mokyklų veiklos vertinimo modelis. Analizuojama jo kaita. Pateikiamos pedagogų nuomonių apie išorinį mokyklų veiklos vertinimą kokybinio tyrimo išvados.

Esminei žodžiai: švietimo stebėseną, mokykla, mokyklos veiklos kokybė, išorinis vertinimas, jo kaita.

About author

Dalia Survutaitė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associated Professor of the Department of Educational Science at Lithuanian University Educational Sciences. Areas of research interests: research in relations between school and society, history and philosophy of education, methodology of educational research. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; email: dalia.survutaite@leu.lt

Elvyda Martišauskienė

DYNAMICS OF CHANGES IN ADOLESCENTS' SPIRITUAL VALUE-BASED EXPERIENCES (1999–2009)

Annotation. The article discusses the importance of the concept of a human to (self-) education and the links of spiritual value-based experiences with contemporary education strategies are revealed. The author of the article presents peculiarities of spiritual-value based experiences of adolescents (stability, correlation links) and their dynamics over the last decade. A number of related educational problems are also discussed.

Key words: spiritual values, spiritual value-based experiences; dynamics of adolescents' spiritual value-based experiences; problems of (self-)education.

Topicality and problems of the theme

A human being is one of the most complex 'mechanisms'. Though the importance of cognising a human being was emphasised as early as ancient times, the 21st century still contains a significant number of unanswered questions and the unrevealed potential of human beings, which presupposes the occurrence of mistakes in education. This, consequently, results in severe consequences not only to separate individuals but also to the ones surrounding them. The situation has always been so and only the increasing possibility for using the latest technologies, which may result in a global rate of negative outcomes impact, makes the deficit of humanity a universal form of spiritual existence, whereof 'content is mainly highlighted by positive *moral feelings* and experiences: love, mercifulness, sympathy and others' becoming more and more vivid [28, p. 342]. Therefore, the science of education should mainly focus on the education of an individual's personality and on that of feelings and experiences in particular. This process should start with profound insights.

The reference point of the education itself and namely evocation of attractiveness of spiritual values is a professional attitude to the structure of the object/sub-

ject of the (self-)education, i.e., that of a human being: separate powers, their subordination, prerequisites for importance, conditions for their optimal functioning, and others. Achievements in social sciences as well as in neurology, genetics, and other sciences, reveal new existential insights when a human being is considered to be 'an intersection of three dimensions (physical, psychical and spiritual)' [7, p. 342]. Therefore, it is relevant to understand subordination of these dimensions and the peculiarities of their functioning to ensure foresight into the kind and methods of contemporary educational support.

Enormous difficulties are encountered when making attempts to define the spiritual dimension because the prevailing positivist attitude towards science does not enable research on the dimension employing this aspect. This does not prevent spiritual powers from functioning but it is not considered at an appropriate level. How can they be approached? According to K. Wojtyła, human spirituality manifests in the consciousness and because of it, the experiential inward of human existence and activities is created in human experience [29, p. 95]; that is, in the empirical context spirituality unfolds through experiences that are presupposed by reflexive consciousness. This intersection of spiritual and psychical powers has been widely discussed over the last several decades in the context of emotional intellect, where 'thrust of science into the kingdom of feelings equals to contribution of quantum physics to researchers of physics' [11, p. 13]; it is also linked with internalisation of values, where 'emotions acquire the role which is analogous to the role of thinking in the process of learning' [3, p.182], with increase in the efficiency of teaching [10; 9; 20; 19], business [12; 18; 22], promotion of leadership [8], and others. On the other hand, feelings open access to spiritual dimensions and the epicentre of a personality; therefore, consolidation of the free education paradigm and strategies in various spheres of life lead to an increase in the importance of intuitive or conscious understanding, self-regulation, and control of oneself and others.

Adolescents' experiences are a particularly topical problem because a crisis of identity provokes self-reflection, that is, experience of the self as 'the subject of own acts and own experiences' [27, p. 91)]. Therefore, it is particularly important to understand the situation of feelings and experiences of contemporary adolescents and to ensure provision of adequate pedagogical assistance and stimulation of the spiritual becoming. This problem has been analysed from the educational perspective [1;2; 14; 15; 16; 23; 26]. Moreover, the spread of adolescents' spirituality, which has been established as a strategic goal of education in the General Curricular of Primary and Basic Education, remains topical from the technological and methodological perspectives.

The **goal** of the research is to reveal the dynamics of adolescents' spiritual value-based experiences and related education problems.

The **objectives** of the research: a) to highlight the importance of spiritual value-based experiences in the process of education; b) to identify the nature of spiritual value-based experiences among adolescents; c) to compare changes in experiences over the last decade; d) to discuss related education problems.

The **methodology** of the research

The research is based on: *humanistic psychology*, which facilitates penetration into the roots of humanity of an individual;

existential philosophy, which embraces the horizon of human existence and parameters of the becoming of personality;

constructivist learning theory, which creates preconditions for the perception of changes in a learning paradigm.

The methods of the research:

systemic – analytical – comparative analysis of scientific literature and empirical research;

modified descriptors of value-based experiences by B. Dodonov that enable the identification of the singleness and stability of adolescents' experiences;

answers to questions that make it possible to identify the stability of sources of experiences, demographic data;

statistical data analysis (SPSS program), which established statistical frequencies of data, correlation links (r), and statistically significant relations (χ^2).

The organisation of the research

The research was conducted in the 7th-9th forms of schools of various kinds (general education, arts, humanitarian and real schools, Jesuit gymnasiums) in Vilnius and Kaunas in 1999 and 2009. The second study was carried out in the same schools as in 1999 to ensure as similar socio-pedagogical situation as possible for comparison. Both phases of the research were implemented by the author, who applied the same methodology. The sample of the first study consisted of 1257 respondents and the second one embraced 904 respondents. An attempt was made to retain a similar number of the respondents from 7th, 8th and 9th forms. In 2009 it was more complicated to fulfil this condition because some of the gymnasiums had undergone restructurisation and only 9th formers participated in the experiment. Gender-based distribution of the respondents was accidental.

The place of spiritual experiences in the process of education

The genesis of the personal spiritual dimension is related to supernatural reality because 'spiritual existence is not inherited and parents do not pass it down to their children' [7, p.336] but due to it, an individual becomes a person with the existence, which does not reduce itself. The spiritual dimension of an individual is expressed through the power to transcend reality and is substantiated by transcendental concepts that have been linked to the true, the good, and the beautiful since the times of Plato. Their transcendent nature is also expressed by the opin-

ion of contemporary researchers who notice that the aforesaid values, which are referred to as existential values by psychologist A. Maslow [29], are only aspects of one phenomenon that may be explained through each other: what is true is good and beautiful and vice versa. Moreover, the aforesaid values cannot be related only with a specific thing or phenomenon and are only a potential approach towards all these things. Educational scientist B. Bitinas expresses a similar opinion that spiritual values, as a holistic system, 'are not components of common system but only concretise it (that is, they are defined not through relation between a part and a whole but rather through relationship of specificity and generality' [3, p. 84]. The deeper the individual bases his/her relations on the above-mentioned values, the more spiritual and mature such an individual is considered. However, direct research on spirituality is impossible; therefore, as has been mentioned above, the focus is laid on its empirical expression – experiences, which reveal the deepest layers of a person that are of utmost important for the theory and practice of education and development.

Spiritual experiences facilitate understanding of the *plane* of the spread of personal spirituality, that is, identifying which parameters of spiritual reality have been adopted by the individual and have penetrated into his/her relations and activities. They also ensure understanding of the *depth* of this spread, that is, the extent to which they all are linked by moral links that substantially reach the person, the self. Superficial understanding of spiritual values as well as experiences that are evoked by them usually relate them to upbringing because they become obvious in relations with other people, environment and also manifest in sensation of morality (the good) and the beautiful. On the other hand, the dimension of the true, which serves as basis for any kind of cognition and which is necessary for perceiving oneself in the most important activity, i.e., learning, frequently remains offside.

The contemporary paradigm of education follows this direction. It is understandable that knowledge turns into wisdom, when, according to R. Akoff, it is linked with transcendental values [13], when constructive cognitive theory is based on autonomous learning, when reflexive learning, just as ego and meta-cognitive goals [17] are priorities of the contemporary education system. However, to implement them, it is necessary to mature a person, to enable him/her as well as other people and activities to link with spiritual values. 'A human being is a human being only to the extent s/he perceives herself/himself in the presence of transcendence ...' [7, p. 344]. Just as the spiritual values have to penetrate into the whole existential reality, their self-development has to occur in all the spaces and learning, as the most obvious activity of adolescents, has to take a central position. Namely, his/her experiences reveal how successful a school student is in unifying psychical and physical powers on the basis of the spiritual dimension.

Nature of adolescents' spiritual value-based experiences

Experiences make up the mechanism which links the familiar reality with the self, connecting fundamental human dimensions: reactivity of the body, emotiveness of psyche and transcendentality of the spirit (via links of consciousness with feelings) and enabling the person to holistically experience his/her own existence. Therefore, they are considered the central component of value internalisation, which shows that a thing or a phenomenon, which evokes them, is important to an individual; therefore, psychologists perceive them as a reflection of a personality *with* the reality rather than that *of* the reality. Depending on the level of awareness or verbalisation, experiences are expressed through emotions and feelings, and evaluations are also classified in a number of different ways. According to the content of experiences, the main focus is directed to intellectual, moral, religious, and esthetical feelings, which imply the deepest spiritual values and enable a derivation of a person's spiritual values that are able to integrate as well as to subordinate the potential of psychical and physical powers and guarantee the spread of an individual, as a spiritual being, in specific situations. In other words, it 'points to the specificity of the cognitive function in the given situation and its intensity' [27, p. 288]. The level of feelings may be identified considering their stability and intensity of expression.

Experiences of adolescents that are consciously derived from the search for identity to a bigger or smaller extent make up an important part of the characteristics of this age group. However, it has not been extensively researched. Making attempts to identify the directivity of adolescents' experiences, the adapted methodology by B. Dodonov was employed, which was expanded and supplemented by descriptors of religious and national experiences as well as by natural experiences that derive from the relationship with nature, and esthetical experiences that are evoked by manifestations of art. The ranking of the list of 13 values according to personally provided pleasure allowed identifying the experiences that are most frequently linked with authentic experience. Seven levels were singled out: the highest – experience ranked as 1-2; very high – positions 3-4; high – positions 5-6; average – position 7; insufficient – positions 8-9; low – positions 10-11; very low – positions 12-13. Figure 1 presents the data on all the highest and lowest levels that obviously reveal the prevailing tendencies.

The data in the figure show that contemporary adolescents most frequently accept values that satisfy communicative needs of their age group as well as those of a human being in general as a spiritual being, which connect to experience of friendship, mutual understanding, support, and acceptance. However, the content of education remains unknown. It may be partially felt through the configuration of other experiences. More than one fourth of adolescents relate pleasant experiences with praxic and hedonistic feelings. Their prevalence shows that teenagers experience the joy of work; they feel elevated when they achieve good results

but they also feel pleasure relishing delicious meals, relaxing, and being in uninhibited environment. Another quarter of the respondents feel joy because of altruistic experiences: they feel immense satisfaction when they succeed in doing something good for people close to them. About one sixth of adolescents relate the most pleasant experiences to esthetical ones while reading books, listening to music, and looking at pictures, and a similar number of the respondents rank feelings related to gambling, fight, and risk (pugnistic) or the ones related to their own supremacy or high self-value (gloristic) or partially secret, inexperienced feelings in an unfamiliar environment (romantic) highest. Only 4-5 percent of the teenagers in the survey mostly enjoy cognitive, natural, acquisitive, religious and national experiences.

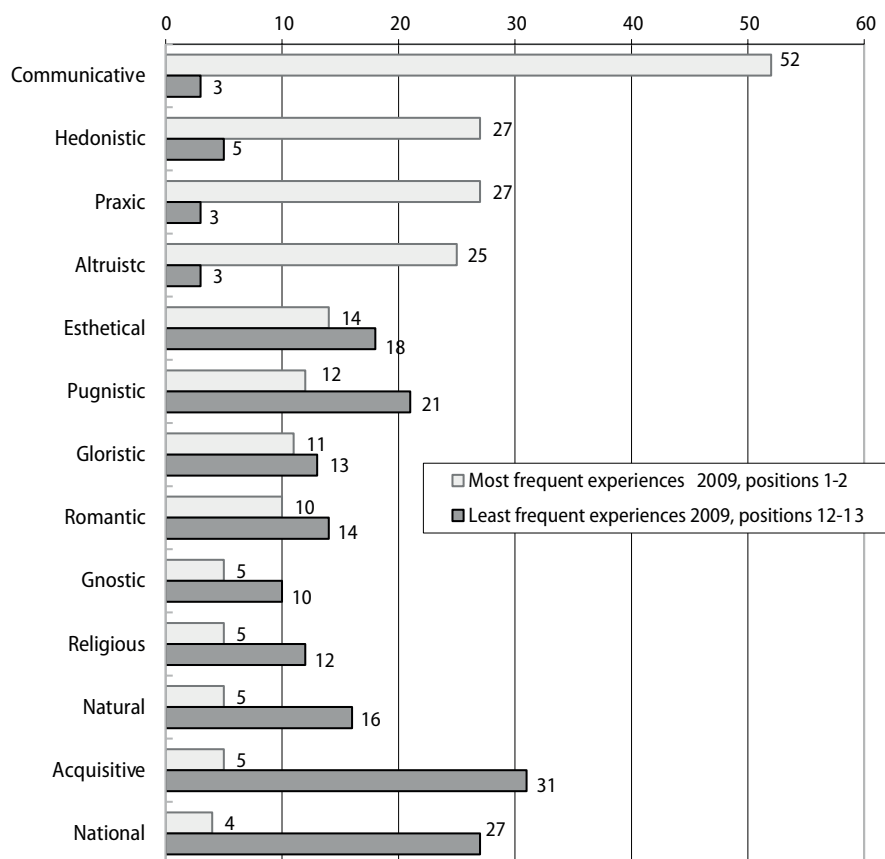


Fig. 1. Distribution of all adolescents' value-based experiences of highest and lowest levels (2009).

The biggest number of adolescents (42 %) pointed out that thinking about God, praying, and tranquillity provide them with least satisfaction. Almost one third of the respondents do not feel satisfaction while collecting things and more than one fourth of the teenagers in the survey are indifferent to the success of Lithuania and do not feel happy believing in its future. Every sixth respondent is indifferent to the beauty of nature and every seventh feels apathetic to romantic or pugnistic experiences.

It is interesting to identify if/how the most stable communicative experiences correlate with other feelings that approximate to their content in a specific way. The analysis of the data revealed that statistically significant links ($p < 0.05$) were recorded with all the experiences with the exception of gnostic ones but positive correlations were identified only with altruistic and natural experiences, whereas all the other correlations were negative. The strongest correlations were observed with altruistic ($r = 0.200$), national ($r = -0.240$), acquisitive ($r = -0.207$), gloristic ($r = -0.184$) and esthetical ($r = -0.048$) and pugnistic ($r = -0.068$) experiences demonstrated the weakest links.

It may be stated that when adolescents declare their feeling, they show considerable confusion from their experiences; when hedonistic and altruistic, national and acquisitive experiences are equally acknowledged, they may be partially related to developmental adolescence peculiarities, but more respondents feel elevated experiences regarding spiritually neutral things or even those that contradict spiritual values so they cannot be disregarded or push religious and national feelings, which embody the highest spiritual potential, to the periphery. Communicative experiences concentrate around interpersonal experiences without linking them with a broader context. The feeling of esthetical and gnostic values raise a particular concern.

Experience of feelings is deepened in a specific way when linked by adolescents with sources of pleasant experiences. According to the presented scale, the respondents ranked them according to the stability of their experiences. Four levels were singled out: *very stable* – such thing evokes pleasant experiences very frequently; *stable* – frequently; *insufficiently stable* – rarely; *instable* – very rarely, never. The data on the most stable sources of adolescents' experiences are provided in Figure 2.

The data show that adolescents mostly enjoy communication with friends and entertainment or leisure activities, which, evidently, presupposes communicative, praxic, hedonistic and altruistic experiences. It is noticed that a relatively considerable proportion of adolescents (26 - 41 %) constantly perceive art, creation and nature as sources of pleasant experiences, though esthetical and natural feelings were rated at the highest level by a considerably smaller number of respondents. It may be concluded that these feelings have not been sufficiently crystallised.

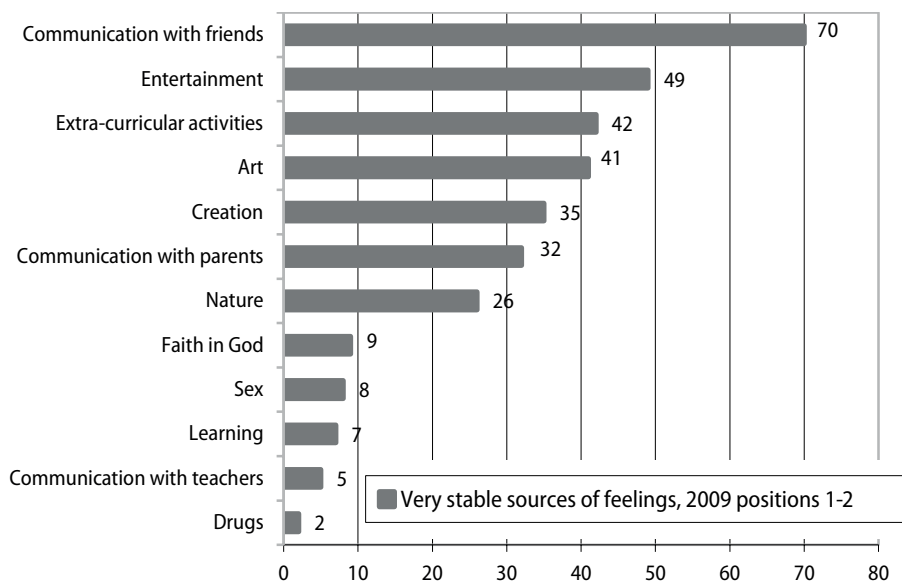


Fig. 2. Distribution of the most stable sources of adolescents' experiences (2009).

The sphere of learning makes everybody alert. Relations with teachers and learning arouse pleasant experiences only to a very small number of adolescents (5-7 %). Being aware of the importance of positive feelings to the creation of authentic meaning and the formation of motivation, i.e., to the foundations of contemporary learning, it becomes clear why gnostic experiences were ranked highest only by 5 percent of adolescents.

Not only sex (79 %) or drugs (75 %) but also faith in God (26 %) were ranked in top positions as instable sources of experiences. Learning and relations with teachers are evaluated by 7 % and 10 % percent of respondents respectively. This shows that they frequently get into the level of stable or insufficiently stable evaluation.

Statistical links revealed that feelings are influenced by *gender*. Girls more frequently experience communicative ($\chi^2=41.498$; $p = 0.000$); esthetical ($\chi^2=28.416$; $p = 0.000$); altruistic ($\chi^2=22.259$; $p = 0.000$); praxic ($\chi^2=17.181$; $p = 0.009$); natural ($\chi^2=18.375$; $p = 0.005$) feelings, whereas boys have acquisitive ($\chi^2=46.084$; $p = 0.000$) feelings. *Academic progress* has a positive effect on practical ($\chi^2= 53,258$; $p = 0.000$) and communicative ($\chi^2=50.302$; $p = 0.000$) feelings, whereas negative effect is made on acquisitive ($\chi^2=64.8088$; $p = 0.000$), gloristic ($\chi^2=31,589$; $p = 0.025$), romantic ($\chi^2=36.385$; $p = 0.006$) experiences. Statistically significant in-

fluence was observed between the composition of the family and religious experiences ($\chi^2=24,763$; $p = 0.016$) because children, growing with both parents, experience them stronger.

Tendencies of change in adolescents' spiritual value-based experiences

The research results allowed the identification of changes in school students' experiences over the last decade. As it has been mentioned, the research was conducted in the same schools to ensure as similar socio-educational situation as possible. Figure 3 presents the comparison of all the value-based experiences of highest level.

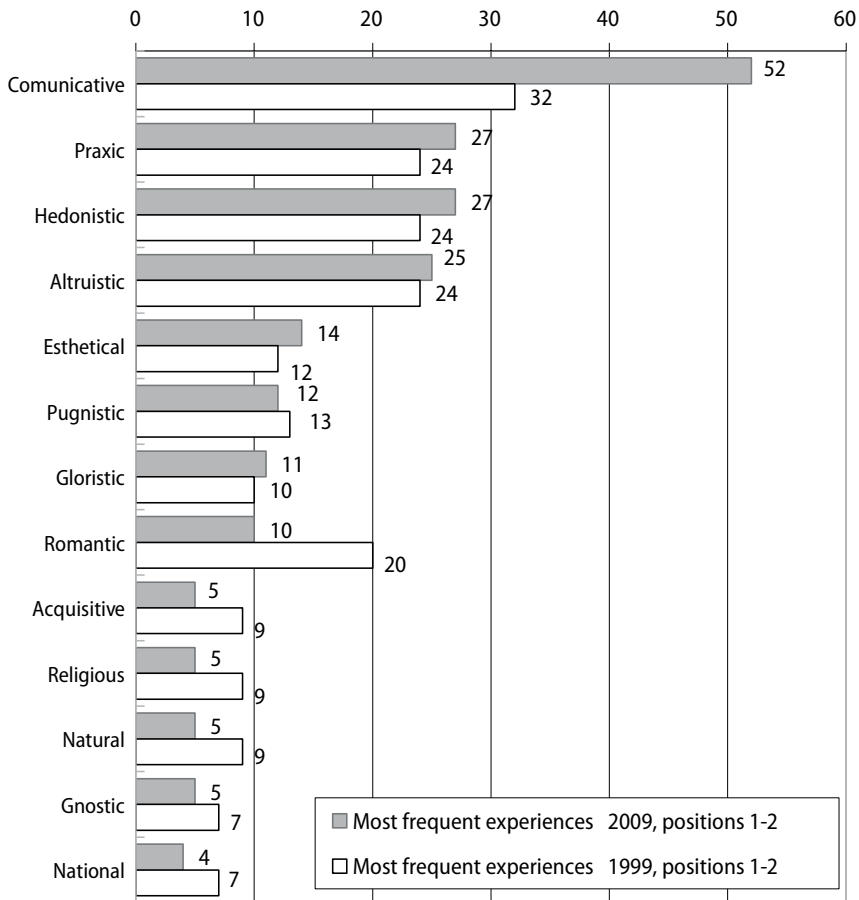


Fig. 3. Distribution of all adolescents' value-based experiences of highest level (1999 and 2009).

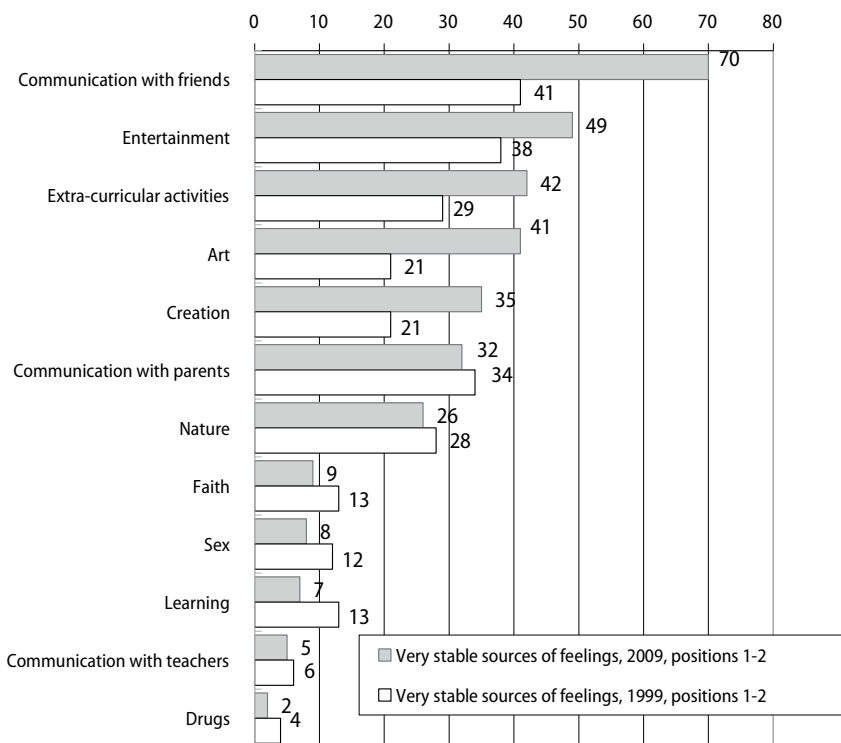


Fig. 4. Distribution of the strongest sources of adolescents' experiences in 1999 and 2009.

Analysing the data it is obvious that general tendencies in experiences of feelings remain similar. However, several differences may be observed: the most considerable positive tendency (20 %) was noticed regarding communicative experiences. It may be related to a breakthrough in application of communication technologies. Slight changes (1-3 %) were identified in praxic, hedonistic, altruistic, gloristic and esthetical experiences. The more significant negative changes concentrated around romantic feelings: the numbers of teenagers who experience them decreased twice. A slight fall (2-4 %) was noticed in the numbers of students whose most stable experiences include acquisitive, religious, natural, gnostic and national experiences. It may be concluded that teenagers feel the external spirit of time but the amplitude of their spiritual world has been shrinking, particularly in the spheres of religious, national, gnostic experiences, and the pragmatic relation is getting stronger. Figure 4 presents dynamics of changes in sources of adolescents' spiritual experiences.

It is obvious that similar tendencies have remained. The sources of pleasant experiences are more strongly acknowledged, with the exception of communica-

tion with parents and nature, where a slight regression is noticed and the most considerable changes occurred in communication with friends (29 %), art (20 %), creation (14 %) and extra-curricular activities (13 %). Moreover, sources of experiences, which provided school students with less joy in the last decade, at present evoke even less interest. The most considerable drop (5-4 %) was identified in pleasant experiences deriving from faith in God and sex.

Problems of (self-)education

Such a situation of spiritual experiences creates an emergence of education problems. As it has already been mentioned, contemporary teaching/learning theories are based on an individual's active participation in construction of his/her own knowledge, which starts with the setting up of learning goals and ends with self-evaluation of learning outcomes. This introduces cardinal changes in relations between a teacher and students. It is obvious that the biggest concern refers to the gnostic experiences of adolescents, which derive from cognition of the true, because their importance is decreasing in all aspects, though in the Age of Knowledge the situation should be opposite. Moreover, like the Gordian knot they tangle up not only natural psychical rudiments and their development but also the socio-pedagogical situation and the level of spiritual value internalisation. A teenager is not capable of understanding a significant number of things. Therefore, the teacher's sophistication is of the utmost importance and should be based not only on theoretical knowledge of the subject and education but also on transcendental approaches towards the reality of (self-)education to enable each school student to experience success in learning according to their own capabilities and to feel the joy of cognition. This is a reference point for the development of abilities as well as for their linking with high ideals. However, firstly, such a mission should bring joy to the teachers themselves and provide meaning to their life.

Esthetical experiences are linked not only with feeling of harmony of art or nature but also with the perfectness of activities. They also penetrate into the whole process of (self-)education. Differently from gnostic experiences, positive changes occur in the sphere of esthetical experiences, which provides hope for their further spread; moreover, they are closely linked with the development of creativity and the prerogative of contemporary schools [5].

Moral experiences are most frequently unfolded through altruistic feelings but they also find a weak response in the context of national or religious experiences and relations with teachers. This may condition an upward tendency in pragmatic, hedonistic experiences and a decrease in gnostic feelings.

Since experiences are the signs of relations of a human being as a person, the Self; they not only show the quality of the education process as indicators but also refer to trends for improvement like the thread of Arriadne.

Conclusions

1. Contemporary achievements in science allow for the consideration of a human being as an integral system of spirit, soul (psyche), and body and for the substantiation of (self-)education on this system. A particular role is played by the spiritual dimension, which manifests through experiences in transcendental concepts (the true, the beautiful, and the good) in the empirical context.

2. More than half of contemporary adolescents most frequently encounter communicative experiences, whereas one fourth of them live through praxis, hedonistic and altruistic ones. Acquisitive, national, and religious feelings are ascribed to pleasant experiences least frequently. Adequately, sources of stable experiences of feelings embrace communication with peers, entertainment, and extra-curricular activities, whereas learning, communication with teachers, and the least suggestive experiences refer to learning and communication, and faith in God, sex, and drugs.

3. Spiritual value-based experiences are not deep yet and are either weakly or not interrelated: the most frequently experienced moral feelings are linked with altruistic and partially communicative feelings, which, to a bigger extent, reflect interpersonal relations and are positively linked only with altruistic and natural feelings. Esthetical experiences are in fifth place, gnostic – in the ninth, whereas religious feelings are in the thirteenth (lowest) position. However, neither esthetical nor gnostic feelings demonstrated statistically significant correlations, whereas religious experiences correlated with altruistic and national feelings.

4. Dynamics of changes in spiritual value experiences among adolescents over the decade reveals the same tendencies, i.e., only increasing polarisation: the most frequently experienced feelings have become stronger, whereas the least often experienced ones have been getting weaker. The most considerable positive change was observed in communicative experiences, whereas romantic ones underwent negative changes. Such a situation is likely to show a tendency of strengthening the pragmatic needs of adolescents.

5. Experiences related with all the spiritual values arouse concern. However, gnostic feelings, which fail to answer the challenges of the epoch, show a weakening tendency and are in closest relation with the most important activities of adolescents, are perceived as the most problematic.

References

1. Aramavičiūtė, V. *Auklėjimas ir asmenybės dvasinė branda*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005.
2. Aramavičiūtė, V. *National Identity and its Change in Senior Pupils' Attitudes*. - *Entwicklung erzieungs- wissenschaftlicher Paradigmen: Theorie und Praxis*. Band 14. Peter Lang, 2007, p. 243 - 255.
3. Bitinas, B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Kronta, 2000.
4. Bennett, B. and others. *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius, 2000.
5. Csikszentmihalyi, M. Schiefele U. *Meninis ugdymas, žmogaus vystymasis ir išgyvenimų ypatumai*. Iš: Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
6. Csikszentmihalyi, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY, Harper Collins Publisher, 1990.
7. Frankl, V. *Sielogyda. Gydytojo rūpestis - siela. Dešimt tezių apie asmenybę*. Vilnius: Vaga, 2007.
8. Glickman, C.D. *Lyderystė mokymuisi. Kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2010.
9. Grendstad, N. *Vaizduotė ir jausmai*. Vilnius: Margi raštai, 1999.
10. Grendstad, N. *Mokytiis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai, 1996.
11. Goleman, D. *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika, 2001.
12. Hale, R., Whitlam, P. *Efektyvus veiklos valdymas. Kompleksinis metodas, kaip atskleisti geriausias jūsų darbuotojų savybes*. Vilnius: Vaga, 2009.
13. Kriščiūnas, K., Staniškis, J.K., Tričys, V. *Mokslinė veikla: šiuolaikinės tendencijos*. Šiauliai: ŠU leidykla, 2008.
14. Martišauskienė, E. *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU leidykla, 2004.
15. Martišauskienė, E. An Educology of Values Education. The Attitudes of Thirteen to Fifteen Year Old Teenagers Towards Spiritual Values: Priorities, Change and Some Pre – Conditions. *International Journal of Educology*, 2002, Vol 16, No 2. P.192–214.
16. Martišauskienė, E. Emocinė vertybių internalizacija paauglystėje. *Pedagogika*, 2001, Nr. 55, p. 28 - 34.
17. Marzano, R. J. *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara, 2005.
18. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. *Emocinis intelektas ir ugdymas: efektyvesniam vadovų, ugdymo konsultantų ir personalų specialistų darbui*. Vilnius: Verslo žinios, 2008.
19. Petty, G. *Įrodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba, 2008.
20. Pollard, A. *Refleksyvusis mokymas*. Vilnius: Garnelis, 2006.
21. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. V.: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.

22. Sehr, M.M. *Didžioji EQ testų knyga: Sėkmę lemiantis emocinis intelektas. Šeima, partnerystė, profesinė veikla*. Vilnius: Presvika, 2001.
23. Taylor, M. J. *Values Education: Issues and Challenges in Policy and School Practice*.
24. In: *Education, Culture and Values*. Ed. by M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil. – London and New York, 2000, vol. 2, p.151 – 168.
25. Vasiliauskas, R. *Vertybių ugdymas*. Vilnius: VPU I - kla, 2005.
26. Wojtyła, K. *Asmuo ir veiksmas*. Vilnius: Aidai, 1997.
27. Žemaitis, V. *Etikos žodynas*. Vilnius: Rosma, 2005.
28. Маслоу, А. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт Петербург: Евразия. 1997
29. Додонов, Б. *Эмоции человека*. Москва: Полиздат, 1978.

Santrauka

E. Martišauskienė

PAAUGLIŲ DVASINIŲ VERTYBIŲ IŠGYVENIMO SLINKTYS IR UGDYMO PROBLEMAS (1999–2009)

Šiuolaikiniai mokslo laimėjimai leidžia žmogų laikyti vientisa dvasios, sielos (psichės) ir kūno sistema ir jos pagrindu grįsti ugdymą(si). Ypatingas vaidmuo tenka dvasinei dimensijai, kuri empirinėje plotmėje reiškiasi transcendentalių (tiesos, gėrio, grožio) išgyvenimais.

Tyrimu nustatyta, kad daugiau kaip pusė dabartinių paauglių dažniausiai patiria komunikacinius, daugiau kaip ketvirtadalis – praxinius, hedonistinius, altruistinius išgyvenimus. Rečiausiai su maloniais išgyvenimais saistomi akizityviniai, tautiniai ir religiniai jausmai. Adekvačiai stabiliais jausmų išgyvenimo šaltiniais laikoma: bendravimas su bendraamžiais, pramogos, nepamokinė veikla, o kaip mažiausiai paveikūs nurodomi mokymasis, bendravimas su mokytojais, tikėjimas Dievu, seksas, narkotikai.

Dvasinių vertybių išgyvenimai dar nestiprūs, tarpusavyje mažai ar beveik nesusiję: dažniausiai patiriami doroviniai jausmai saistomi su altruistiniais ir iš dalies su komunikaciniais jausmais. Estetiniai išgyvenimai patenka į penktą vietą, gnostiniai – į devintą, religiniai – į tryliktą (žemiausią). Tačiau statistiškai reikšmingų teigiamų koreliacijų nei estetiniai, nei gnostiniai jausmai neturi.

Paauglių dvasinių vertybių išgyvenimų slinktis per dešimtmetį rodo tas pačias tendencijas, tik didėjančią poliarizaciją: dažniausiai patiriami jausmai stiprėja, o rečiausiai – silpnėja. Daugiausia pozityviai pasikeitė komunikaciniai išgyvenimai, savitai atliepdami komunikacinių technologijų pažangą, o negatyviai – romantiniai. Atrodo, kad stiprėja pragmatiniai paauglių poreikiai.

Visų dvasinių vertybių išgyvenimai kelia rūpesčių, bet problemiškausi gnostiniai jausmai, kurie glaudžiausiai siejasi su svarbiausia paauglių veikla, neatliepia laikmečio iššūkių, turi tendenciją silpnėti.

Esminiai žodžiai: dvasinės vertybės, paauglių dvasinių vertybių išgyvenimai, dvasinių vertybių išgyvenimo pokyčiai, ugdymo(si) problemos.

About author

Elvyda Martisauškiene - Prof. Dr. Habil., Lithuanian University of Educational Sciences Faculty of Education, Department of Education. Main interests of scientific research: moral and spiritual pedagogy.

Adress: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania; e-mail martisauškiene@gmail.com

Виктор Тарантей

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ

Аннотация. В статье на основе собственных исследований и результатах контент-анализа научной литературы на большом фактологическом материале показаны пути, способы и методы совершенствования процесса оценивания, дающего основания для дальнейшего развития личности.

Ключевые слова: оценка, отметка, учебные достижения обучающихся, педагогическая оценка, балльная система оценки знаний, критериальный признак оценивания.

Введение

Система оценки учебных достижений известна с давних времен и претерпела ряд существенных изменений. Так, на переломе XIX и XX веков противниками балльной системы были К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, которые полагали, что отметка лишь констатирует уровень знаний и умений, но не служит средством стимулирования учения.

В первой половине XX века, 31 мая 1918 года, постановление Наркомпроса РСФСР отменило балльную оценку знаний и поведения учащихся. Оценка знаний, умений и навыков сводилась к беседам по прочитанным темам, докладом, отчетам о прочитанных книгах и статьях, составлению групповых отчетов в виде дневников, учетных карточек и т.п. Это привело к снижению уровня знаний, учебной дисциплины. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 3 сентября 1935 «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» установило пять степеней словесной оценки (отметки) – «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично». Позже, с 1944 года, была возвращена цифровая пятибалльная система оценки [16].

С течением времени пятибалльная система оценки знаний стала фактически трехбалльной. «Единица» практически не выставлялась, «пятерка» выставлялась редко. Большинство обучающихся оценивалось отметками «три», «четыре», «два». Это привело в ряде стран к тому, что на рубеже XX–XXI веков начинает расширяться диапазон шкалы для оценивания учебных достижений обучающихся.

По описанию В.А. Капрановой, в странах мира существуют разные системы оценок. Автор исследования описывает введенную в США пятибалльную (буквенную) шкалу оценки учебных достижений обучающихся, построенную на первых пяти буквах английского алфавита. Параллельно в школах США используется цифровая 100-балльная шкала (А – отлично, 93-100 баллов; В – выше среднего, 85-92; С – удовлетворительно, 75-84; D – плохо, 65-74; E – не зачтено, 0-64). Для контроля учебных достижений в США один раз в год проводятся стандартизированные тесты для оценки умственных способностей и образовательного развития («Тест Хенион-Нельсон»), а раз в неделю или чаще сдаются зачеты и тесты внутригруппового контроля. В средней школе Канады оценки выставляются в процентах, в школах Дании существует 13-балльная система оценки учебных знаний, в Польше – шестибалльная, во Франции – 20-балльная, в Греции преобладает описательная система оценивания, в Италии – словесная система, в Беларуси – 10-балльная и т.п. Десятибалльная система используется в Нидерландах, Латвии, в базовой и средней школе Израиля (наряду со стабалльной) [12].

Критикуя современную систему оценки учебных достижений обучающихся в России, М.М. Поташник задает риторический вопрос: почему по данным исследований экспертов ЮНЕСКО, проводимых по одному перечню заданий в разных странах мира, по качеству знаний российские школьники занимают только 45-48 места? [20]. Ему вторит белорусский ученый-педагог В.Д. Скаковский. В серии статей он доказывает, что: а) преобразования оценочной системы ведутся в условиях недостаточной определенности предмета этих преобразований; б) реформы контрольно-оценочной системы носят односторонний характер, ибо затрагивают лишь отдельные компоненты образовательной деятельности; в) в реформе контрольно-оценочной системы мы не смогли выйти за пределы одной шкалы отметок, и с помощью ее пытаемся измерить, оценить сразу несколько несоизмеримых величин [21].

Объект исследования – процесс оценки учебных достижений обучающихся в Беларуси и России.

Цель исследования – анализ совершенствования процесса оценки учебных достижений обучающихся в Беларуси и России.

Методы исследования: контент-анализ литературы, документов, посвященных оценке учебных достижений обучающихся.

Анализ результатов исследования.

Одним из наиболее известных и продуктивных направлений совершенствования процесса оценки учебных достижений обучающихся является оптимизация психологических механизмов в оценивании. В Восточной Европе признано, что самым продуктивным исследованием в области психологии оценки является фундаментальная монография Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки», написанная на основе глубоких психологических исследований в 1933–34 годах. Даже из названия работы ясно, что Б.Г. Ананьев оценку и процесс оценивания считал прерогативой педагогики («педагогическая оценка»), а возможные механизмы для совершенствования находил в педагогической психологии (разделы «Психологическая ситуация и оценка», «Психологическая ситуация опроса на уроке», «Развитие педагогической оценки и учет успешности» и др.).

Ведущей идеей у Б.Г. Ананьева является *воспитательное воздействие посредством оценки*. Акцент делается на отличном знании педагогом важнейших факторов формирования индивидуально-типологических особенностей ребенка и подростка. Автор рассматривает и обосновывает *ориентирующую функцию педагогической оценки*, воздействующей на умственную деятельность школьника, и *стимулирующую функцию*, когда оценка воздействует и на интеллектуальную, и на аффективно-волевую сферы, т.е. на личность школьника в целом (ускорение или замедление темпов умственной работы, изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов и т.д.). В психологическом плане – это стороны воспитательной функции педагогической оценки. Ученый также отмечает воздействие педагогической оценки на изменение отношений и мнений, на взаимоотношения семьи и школы, на активность взаимодействия субъектов образовательной среды.

Не имея возможности в небольшой статье изложить все методы и приемы, представленные Б.Г. Ананьевым для совершенствования процесса оценивания, покажем лишь основные из них.

Во-первых, Б.Г. Ананьев подробно оценивает и анализирует *психологическую ситуацию на уроке*. Новым в изменении ситуации является то, что он рекомендует перестроить методику обращения к ученику и вопрос педагога к нему в процессе опроса: а) обращение ко всему классу и отдельному выделенному ученику; б) вопрос, на который надо отвечать; в) оценка ответа по ходу вопроса. Здесь задействуется стимулирование внутренней речи учеников, которая связывает все элементы слушания на уроке (восприятие, мышление, внимание, память и т.д.). При опросе речь приобретает обратный, диалогический характер, когда внутренняя речь школьников часто переходит в говорение. При ответе даже одного ученика следует создавать эмоциональное и волевое напряжение слушающих [3, с. 133 – 142].

Во-вторых, Б.Г. Ананьев не считает многие психологические ситуации, созданные или возникшие произвольно на уроке, «мелочами». Так, в 1932/33 и 1933/34 учебных годах им были проанализированы 300 психологических наблюдений обычных оценочных ситуаций в классе. Лишь в 70 из них были зафиксированы опросные занятия, которые были связаны с возникшими *оценочными ситуациями*. Оценку, которая не учитывает успешность ученика вообще, относится не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к известному частичному знанию или навыку, Б.Г. Ананьев называет парциальной. Изучение совокупности и разнообразия парциальных оценок, имеющих место в ситуации опроса, может дать исключительно полезный материал. Заинтересованный читатель может найти в монографии Б.Г. Ананьева и другие виды оценок, например, опосредованную оценку, когда ученик поощряется оценкой различными учителями через поощрение других партнеров по опросу [3, с. 142 – 150].

В-третьих, Б.Г. Ананьев показывает себя блестящим методистом, доказывая в своей работе, как нужно *подходить индивидуально к ученикам с учетом их индивидуально-типических особенностей*. Он требует, чтобы педагогическая оценка в школе была мотивирована, индивидуально направлена, чтобы рационально велся учет успешности обучения, помогающий воспитать у детей сознательное, ответственное отношение к обучению, к собственной деятельности. Для этого Б.Г. Ананьев разрабатывает три уровня успешности школьников в обучении. На основе анализа свыше 16000 оценок, выставленных 135 учащимся третьих классов, Б.Г. Ананьев находит методы, способы и приемы совершенствования психологической стороны оценивания, использует корреляционный анализ для изучения корреляции стадий развития успешности в различных группах школьников, проводит сравнительную характеристику деятельности отдельных групп школьников в учебной работе, констатирует зависимость между парциальными оценками и уровнем обучения. В дальнейшем Б.Г. Ананьев на основе анализа типичных ситуаций оценивания показывает, как надо в процессе оценивания составлять педагогические характеристики на школьника, работать с особо успевающими школьниками, средне-сильными (по Б.Г. Ананьеву), средними, средне-слабыми и слабыми школьниками. В заключительной части монографии Б.Г. Ананьева (глава II) анализируются *пути, методы и способы укрепления связи педагогической оценки со школьной самооценкой и самооценкой обучающихся* [3, с. 163 – 238].

Рекомендации и выводы Б.Г. Ананьева не потеряли своей ценности до сих пор. Оценивающим достижения обучающихся педагогам сегодня явно недостает методического инструментария в процессе оценивания, когда при его умелом применении в работе учителей появляется изящность в оценивании, вырабатывается умение прогнозировать дальнейшее развитие

школьника. К этому можно добавить, что педагоги и преподаватели не умеют использовать психологические механизмы стимулирования качества педагогической оценки. К сожалению, в вузах Республики Беларусь при изучении общей, возрастной и педагогической психологии недостаточно изучаются возможности психологии индивидуальности, в том числе и при построении процесса оценивания.

Следующее направление совершенствования процесса оценки учебных достижений обучающихся связано с безотметочным обучением. Наиболее известным сторонником безотметочного обучения является грузинский ученый, педагог-новатор Ш.А. Амонашвили. В одной из первых своих публикаций «Обучение. Оценка. Отметка» в 1980 году Ш.А. Амонашвили доказывает, что в отметках сосредоточена повелительная власть традиционного обучения. Он считает, что мы в оценке знаний не очень далеко отошли от схоластической средневековой школы, отнеся отметку к своеобразному «пучку розог», который постоянно поддерживает уровень тревожности школьников, снижает уровень учебной активности обучающихся и не способствует мотивации учения.

Так, Ш.А. Амонашвили отмечает, что отмена отметок после Октябрьской революции постановлением «Об отмене отметок» в 1918 году не сопровождалась совершенствованием организации процесса обучения, содержания образования, мотивационной направленности учащихся, переподготовкой педагогических кадров. В связи с этим в 1935 году пришлось вернуться к словесной пятибалльной оценке знаний, а в 1944 году – к цифровой пятибалльной системе [1, с. 3–29]. О социальном портрете оценки много писал психолог А.В. Петровский. Например, он подробно описал такие оценки, как «торжествующая пятерка», «обнадеживающая четверка», «равнодушная тройка», «угнетающая двойка» [19].

После двадцати лет работы в начальной школе Ш.А. Амонашвили открыл для себя, что если соответствующим образом изменить характер процесса обучения, то надобность в отметках может отпасть. Сегодня в начальной школе (по крайней мере в первом классе начальной школы) отметки не выставляются. Автор новой системы оценивания уделяет большое внимание реорганизации учебной деятельности на основе покомпонентного анализа: осознание и принятие школьником учебно-познавательной задачи → построение плана ее разрешения → практическое разрешение задачи → контроль над процессом разрешения задачи → оценка результата в соответствии с эталоном → определение задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков. В ходе реализации компонентной структуры учебной деятельности Ш.А. Амонашвили находит внутри нее источники своего стимулирования, оценивает свое продвижение в учении. Школьник в этом случае поворачивается от внешнего объекта к

внутреннему, активно преобразовывая себя. Оценочная деятельность педагога принимает свернутый вид, хотя она может быть свернутой или развернутой. Ш.А. Амонашвили также использует прием формирования коллективной учебной деятельности.

В процессе длительной экспериментальной работы Ш.А. Амонашвили доказал, что школьная «безотметочная» жизнь становится радостной, что высочайший принцип обучения – это уважение к личности школьника, что школьник должен стать соучастником своего обучения и воспитания на основе самоконтроля и самооценки [2].

В современных исследованиях безотметочное обучение находит свое дальнейшее развитие. Например, Н.А. Давидьянц, являясь активным сторонником безотметочного обучения в начальной школе, разработала целую систему оценки учебных достижений без использования балльной отметки, включающую:

- *оценочные суждения*, построенные на поощрении тех шагов, которые удалось ребенку, и обозначении ближайших шагов, которые необходимо сделать;
- *поощрения* (мимические и пантомимические, словесные, материализованные, деятельностные), где поощряются не только успехи в учебной деятельности ребенка, но и его старание;
- «*линеечки*» как инструмент оценки без баллов, когда при выполнении заданий ученик рисует 3-4 вертикальные леечки, вместе с классом выбирает, за что будет оцениваться та или иная работа и по каким критериям (К – красота, П – правильность, С – старание, А – аккуратность и т.д.);
- *диагностические карты*;
- *листы индивидуальных достижений* и т.п. [7].

В свою очередь, Н.Н. Шумилова, учитель английского языка из Московской области, предлагает использовать в качестве оценочного инструмента при работе с грамматическим материалом *смайлограмму* (англ. smile – улыбка + грамма – запись), представляющую собой трехсубъектную (учитель, ученик, одноклассник) модель контроля и оценивания. Опора на графические эталоны дает возможность школьнику перейти к самоконтролю в оценке учебных достижений. Оценивание действий проходит с проговариванием вслух, графическим способом с проговариванием про себя, а затем устно с использованием графических изображений [28]. Таким образом, смайлограмма представляет собой гибкую, подвижную модель контроля (самоконтроля, самооценки, взаимооценки) в образовательном процессе.

К безотметочному обучению можно также отнести и использование «*открытых листов учета знаний*», где на месте оценки в случае незнания негативная отметка не выставляется, а имеется достаточно продолжительное

время для получения позитивной оценки (у В.Ф. Шаталова пустое место называется «дыркой»). Ряд инструментов для безотметочного обучения предлагает М.В. Горбачевская [6].

Одним из важнейших направлений совершенствования оценки учебных достижений обучающихся является более точное определение критериев, уровней и соответствующих им критериальных признаков оценивания.

Критериальные признаки в оценке знаний или достижений в учебе зависят от теоретических представлений ученых-педагогов об этом процессе, содержания рекомендаций Министерства образования, рекомендаций учебно-методических объединений, формы выполнения учебных действий обучающимися, наличия инструментария для контрольно-оценочной деятельности и от многих других факторов. Для практической деятельности преподавателя и студента важна ранговая или иная шкала, построенная на совокупности измерительных критериальных признаков. Шкала соотносится с требованиями образовательных стандартов, построенных на основе внедрения компетентностного подхода.

На разных учебных предметах могут выступать разные критериальные признаки – «знания – незнания», «логичности, доказательности, грамотности в изложении», «умения обосновать возможность применения знаков конкретной науки», «степени сформированности учебных и специальных умений» и т.п. Используются также критериальные признаки ошибочности или непродуктивности действий (неточности в формулировках, незнание определений основных понятий, ошибки в расчетах, наличие ошибок в ответе, незнание специфических закономерностей процессов и др.).

Понятно, что могут применяться и такие критериальные признаки, как «проявление творчества или инициативы», «время ликвидации ошибок с помощью или без помощи учителя или преподавателя», «уровень развития» и т.п. [22].

Действия учителей и преподавателей должны быть направлены на реализацию стимулирующей функции педагогической оценки, ибо именно оценка обучающегося педагогом является одной из главных побудительных сил для стараний ученика.

Критериальные признаки отражены в уровневых показателях степени усвоения содержания образования и оперированием усвоенными знаниями, умениями и навыками в практической деятельности. Чаще всего уровни отражают теоретические и практические наработки 70 – 80 годов XX века, выполненные в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Данные уровни отражают по нарастающей параметрические уровни усвоения знаний: 1-й уровень – репродуктивный, рецептивный; 2-й уровень – репродуктивная несамостоятельная учебная деятельность,

осуществленная с помощью преподавателя; 3-й уровень – репродуктивная самостоятельная деятельность, выполненная по алгоритму; 4-й уровень – продуктивная самостоятельная деятельность, выполненная по созданному или типовому алгоритму; 5-й уровень – творческая деятельность, в результате которой создается объективно новая учебная продукция (информация, знания) [см.: например, 8].

Несмотря на достаточно прозрачные признаки оценивания, педагогическая печать пестрит статьями авторов, пробующих реорганизовать или улучшить систему оценки учебных достижений и деятельность оценивания. Так, В.Д. Лобанов и И.В. Лобанов видят один из путей совершенствования в *оптимизации структурных элементов функции оценивания знаний* (особенностей учебной ситуации; роли и места преподавателя в процессе оценивания знаний и т.п.) [14]. В свою очередь, В.П. Тарантей и С.В. Донских считают центральной идеей при оценке знаний обучающихся *идею развития*. Считается, что идея развития через оценивание заключена в так называемой «петле качества»: оценка – программа улучшения – реализация – оценка... и т.д. Оценивание является констатацией достигнутого уровня развития личности обучающегося, за которым следует новая стадия развития [23]. Собственно говоря, непрерывное образование есть стадийный процесс жизнедеятельности человека, реализующего программу образования, индивидуализированную по темпам, направленности, содержанию и времени. Сущность непрерывного образования заключена в развитии личности в сфере образования [25].

Наиболее удачной с точки зрения построения системы оценки учебных достижений обучающихся является теоретическая концепция Я.И. Лернера, основанная на качествах знаний. Профессор Я.И. Лернер полагает, что помимо прочих объектов контроля важно уяснить *систему качеств*, которыми должны обладать знания учащихся. Под *качеством* принято называть свойство объекта, которое составляет его устойчивую, постоянную и выявляющую его сущность характеристику. Среди этих качеств можно назвать следующие:

1. *Полнота знаний* характеризует их объем, измеренный количеством программных знаний об изучаемом объекте.
2. *Глубина знаний* определяется совокупностью осознанных учащимися связей между сообщаемыми знаниями.
3. *Систематичность* характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности (осознание одних знаний как базовых для других и т.п.).
4. *Системность знаний* предусматривает осознание личностью (учеником) знаний по их месту в структуре научной теории.

5. *Оперативность* – это количество ситуаций, в которых ученик может применить то или иное знание, или число способов, которыми он может это знание применить.

6. *Гибкость* – это готовность человека к самостоятельному нахождению способа применения знаний в разных ситуациях.

Выделяется также *конкретность* и *обобщенность*, *свернутость* и *развернутость*, *осознанность* и *прочность* знаний [13].

Охарактеризуем в обзорном плане другие направления и пути совершенствования оценки учебных достижений обучающихся. Например, А.С. Обухов находит резервы в оценке учебных достижений обучающихся в *оптимизации технологии опроса*. Он полагает, что в психологической опросной беседе педагог должен узнать и описать жизненный мир респондента. Среди видов профессиональных бесед А.С. Обуховым выделены *исповедь, терапевтический диалог, переговоры, интервью, устный экзамен* и т.п. [17]. Н.И. Запрудский описывает вариант технологии, связанной с *активной оценкой*. Автор публикации называет практику контрольно-оценочной деятельности новой стратегией обучения. Под активной оценкой понимается «...стратегия обучения, в границах которой ученики имеют возможность постоянно видеть и осмысливать свои успехи (и этому радоваться), ошибки (и работать над ними), владеть процедурами оценки, управлять собственным обучением. К оценочной деятельности присоединяются родители учащихся» [11, с. 15]. Интересную *технология повышения рефлексивности диагностической компетентности педагога* предлагает О.И. Дорофеева. На основе исследований она построила рефлексивную схему определения уровня готовности педагога к диагностической деятельности [10].

Ряд авторов проблему совершенствования учебных достижений обучающихся сводят к реализации системы разнообразных инновационных форм. К ним в первую очередь относится *портфолио*, как собрание образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца, средство самопрезентации, средство мониторинга, технология саморазвития, средство мотивации и стимулирования творческой активности и др. [см., например, 9]. В статье А.А. Остапенко выделены и подробно описаны *оценка состояния или соответствия, оценка накопительная и оценка вычитательная, оценка собственно развития и оценка изменения состояния, оценка статическая и оценка динамическая*. В трактовке ученого, статическая оценка лишь фиксирует состояние ребенка, не стимулируя стремление к развитию, без учета индивидуальности. Динамическая же оценка фиксирует изменение состояния ребенка и развивает стремление к саморазвитию на основе изученной педагогом индивидуальности ученика. Динамическую оценку всегда можно изменить, пересдать, доучив недоученное [18].

В дальнейшем анализе состояния системы оценки учебных достижений обучающихся мы отсылаем читателей к материалам VII Международной научной конференции «ТехноОбраз`2009» по теме «Технологии оценки учебных достижений учащихся и студентов», которая состоялась в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы 17–8 марта 2009 года. Контент-анализ материалов выступлений 140 докладчиков (среди них 22 доктора наук и 65 кандидатов наук), которые пытались найти ответы на вопросы о наибольшей эффективности использования развивающих возможностей оценивания, обменивались опытом оценки обучающихся в разных странах, проводили мастер-классы по освоению инновационных технологий оценивания и т.п., высвечивает конкретные пути улучшения дел в области оценки учебных достижений обучающихся.

Среди них: а) разработка концептуальных и научно-теоретических основ процесса оценивания и методологии оценки; б) изменение целей и функций оценивания, упор на формирующее, развивающее оценивание; в) обучение учащихся и студентов самооцениванию своих учебных достижений; г) разработка эксплицитных (явных) критериев оценки с учетом специфики предмета; д) перестройка оценочной деятельности в непрерывном образовании личности на принципиально новой концептуальной основе и др. [24, 25].

Обобщение и анализ процесса оценки учебных достижений обучающихся позволяет сделать следующие выводы.

Выводы

1. Собранные во время исследования данные показали, что отсутствует теоретическо-методологическое обоснование сущности оценки и отметки в образовательной деятельности. Не определена предметная область преобразовывающей оценочной системы. Не всегда можно понять, какие критерии, образцы, параметры оцениваются, что зависит от заранее поставленных диагностических целей.

2. Существующая система оценивания никак не связана с качественными характеристиками обучения. Нет строгих научных доказательств того, что десяти- или стобалльная система оценки учебных достижений лучше традиционной пятибалльной. Осуществлявшиеся на протяжении многих лет попытки анализа результатов ЕГЭ (единого государственного экзамена) в России и централизованного тестирования в Беларуси не дают возможностей для совершенствования системы оценки учебных достижений обучающихся.

3. Позитивным является то, что наметилась тенденция учета индивидуальности обучающегося в процессе оценивания, что вектор обсуждения поворачивается от оценки состояния до оценки изменений. Растет понимание

того, что оценка учебных достижений является опорой для построения и реализации программы дальнейшего развития.

4. С течением времени в реальной практике оценки стали применяться и учитываться такие параметры обучающихся как критичность мышления, способность к творчеству, к интерпретации смыслов и многие другие качества и свойства личности.

5. Имеет место отход от селекционной функции оценивания, когда исключалась из рассмотрения мотивационная ее функция. Сейчас не оценивается механическое воспроизведение знаний, а оцениваются умения логически мыслить, сравнивать, выделять причинно-следственные связи, обобщать, доказывать, объяснять и т.п. Таким образом, система оценивания и применяемые в ней критериальные признаки или параметры приобретают все более гуманистический характер.

6. Внедренный в образовательный процесс компетентностный подход требует оценки сложных умений высокого качества. С его помощью можно создать методики для получения информации о личностном росте каждого ученика.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск: Университетское, 1990.
2. Амонашвили, Ш.А. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание, 1980.
3. Ананьев, Б.Г. *Психология педагогической оценки*. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 2. Под ред. А.А. Бодалева и др. Москва: Педагогика, 1980, с. 129- 165.
4. Батюшко, В.И., Ветохин С.С. *Десятибалльная система оценки знаний и компетентности студентов*. Высшая школа, 2000, № 3, с. 109-116.
5. Глассер, У. *Школы без неудачников*. Москва: Прогресс.
6. Горбачевская, М.В. Контрольно-оценочная система с использованием различных инструментов безотметочного обучения. *Начальная школа*, 2011, № 10, с. 46-49.
7. Давидьянц, Н.А. Как оценить учебные достижения без отметки. *Начальная школа*, 2011, № 11, с. 30-34.
8. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся. *Информатизация образования*, 2002, № 3, с. 4-29.
9. Добриневская, А.И., Крылова Н.А. Портфолио как средство оценки и профессионального развития участников образовательного процесса. *Кированне ў адукацыі*, 2004, № 4, № 5.
10. Дорофеева, О.И. Рефлексия диагностической компетентности педагога. *Педагогические измерения*, 2007, № 6, с. 14-18.

11. Запрудскі, М.І. Актыўная ацэнка – новая стратэгія навучання. *Кіраванне ў адукацыі*, 2011, № 12, с. 15-20.
12. Капранова, В.А. Проблема оценки знаний учащихся в школе: дискуссии, подходы, варианты решения. *Адукацыя і выхаванне*, 2008, № 4, с. 34-42.
13. Лернер, И.Я. *Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва: Знание, 1978.
14. Лобашев, В.Д., Лобашев И.В. Структурные элементы функции оценивания знаний. *Педагогические измерения*, 2006, № 5, 2006, № 6.
15. Мясников, В.А., Найденова В.А. Основы проверки достижений учащихся: путеводитель для практиков. *Школьные технологии*, 2007, № 4, с. 168-175.
16. Новикова Т., Прутченков А., Пинская М.. Т. Портфолио в российской школе. *Народное образование*, 2005, № 1, с. 84-97.
17. Об отмене отметок: *Постановление Народного комиссариата по просвещению, май 1918 г. Народное образование в СССР, 1917-1983.* Москва: Педагогика, 1973.
18. Обухов, А.С. Технология опроса. *Школьные технологии*, 2007, № 6, с. 124-132.
19. Остапенко, А.А. Моделируем систему школьной оценки. *Школьные технологии*, 2004, № 1, с. 37-45.
20. Петровский, А.В. Дневник «без двоек». Правда, 1973, 7 февраля.
21. Поташник, М. Цена выставленного балла: что стоит за оценкой знаний. *Народное образование*, 2007, № 9, с. 151-157.
22. Скаковский, В.Д. Реформирование системы контроля и оценки в школе: активные упущения и пути выхода из кризиса. *Адукацыя і выхаванне*, 2003, № 9, с. 66-71; № 10, с. 38-48; № 11, с. 38-44.
23. Тарантей, В.П., Донских С.В. Критериальные признаки при оценке знаний студентов. *Народная асвета*, 2005, № 1, с. 12-19; № 2, с. 8-11.
24. Тарантей, В.П., Донских С.В. Оценка знаний студентов ВУЗов по 10-балльной системе (проектная версия). *Народная асвета*, 2003, № 6, с. 9-11.
25. Тарантей, В.П., Ошмянчук М.Р. Оценивание учебных достижений обучающихся на современном этапе: опыт и проблемы. *Кіраванне ў адукацыі*, 2009, № 9 (95), с. 5-9.
26. Тарантей, В.П. *Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования*: дисс. на соиск... д-ра пед. наук. 13.00.08. Гродн. гос. ун-т, Минск, 2002.
27. *ТехноОбраз'2009: Технологии оценки учебных достижений учащихся и студентов : материалы VII Междунар. науч. конф*, Гродно, 17-18 марта

2009 г. Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; редкол.: В.П. Тарантей. Гродно, 2009.

28. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва: Педагогика, 1980.

29. Шумилова, Н.Н. Безотметочное оценивание учащихся: смайлограмма. *Начальная школа*, 2009, № 4, с. 105-108.

Summary

V.P. TARANTSEI, THE PROBLEM OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS EVALUATION IMPROVEMENT IN RUSSIA AND BELARUS

The ways, means and methods of the assessment improvement which can give the grounds for further personality development are considered in the article. The conclusion was made on the base of the author's researches and the results of scientific literature content-analysis.

Key words: assessment, mark, students' educational achievements, pedagogical assessment, mark system of knowledge assessment, assessment criteria.

Об авторе

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Захарова, 32, каб. 7. Научные интересы: непрерывное педагогическое образование, зарубежная школа и педагогика, межкультурная педагогика, индивидуально-типологический подход в обучении.

Vida Kazragytė

THEATRE EDUCATION IN LITHUANIA: THE CHANGES DEEPENING THE TRADITION OF ARTISTRY

Annotation. The article presents insights into the changes which have deepened the tradition of artistry in the past forty years, taking into account Lithuanian, European and world contexts. The results suggest that in Soviet times, before the restoration of Lithuania's independence (1990), when the training of professional theatre pedagogues started, extra-curricular theatre activity in schools followed the tradition of artistry which is now referred to as teaching and learning "in the art form". Methodology of theatre education aimed to develop cognitive abilities of children and youth, which was the background for their creativity and artistry during a role performance. In contrast to other countries, the non-artistic or self-expression paradigm was widely spread not as *drama as a tool*, but as *performances based on play*. After 1990, the tradition of artistry has been maintained by introducing theatre curriculum and an optional matura examination in theatre. These means provide students with an opportunity to gain theatrical knowledge needed for reaching artistry in their creativity not only as actors but as stage directors as well.

Key words: artistry, theatre education, theatre curriculum, theatre matura examination, education of theatre pedagogues.

Introduction

Theatrical art in Lithuanian education has had a strong tradition since the 16-18th centuries. In those times it was included as an obligatory part of the Jesuit College curriculum "Ratio Studiorum". In the words of prof. V. Zaborskaitė, the theatrical events prepared by Jesuit professors and students "were among the finest performing arts events in Europe and in Lithuania" [32, p. 11]. Later and in the first half of 20th century, theatrical art did not enjoy such a respectable posi-

tion in schools. It was an extra-curricular activity only, usually taking the form of staging a play without a deeper preliminary artistic preparation either by the students or by the teachers. Later on, Lithuanian educators inspired by the ideas of child-centered education (J. Dewey) argued that the aims of theatre at school must be broader than just staging performances and proposed to use connections between theatrical activity and history, literature and other subjects [15]. Overall, in Lithuania, like in many other countries of the time, there was an urge to use drama/theatre as a learning method for unlocking opportunities for students' creative self-expression. In the same way, it was a refusal of the high demands of artistry [8]. But the idea of applying drama/theatre as a tool did not spread widely. It was re-introduced only in 1994-1997.

The recent 40 years have been the most intensive in terms of the development of children and youth theatre education. Over this time, the education of theatre pedagogues was begun and a core methodology of theatre education was created. Also, theatre curricula (1996, 2008, 2011) and theatre matura examination (2011) for formal theatre education were introduced. Consequently, opportunities for children and youth to achieve artistry in theatre creativity have been provided. Furthermore, it is important to note that these changes ensured the strengthening of the national educational traditions, the tradition of artistry in particular. The new initiatives also took into account the general educational factors and research done in Europe and other parts of the world. One of the most famous pedagogues of Lithuania, the initiator of the school reform in 1988, M. Lukšienė wrote: "We are a small nation in a specific geopolitical situation <...> we cannot live in isolation – we must be open to the world; and at the same time we must not lose our national (ethnic) identity. The main pedagogical challenge is to match these two essential needs" [24, p. 234-235].

Object of research: the main changes deepening the tradition of artistry in theatre education of children and youth in Lithuania.

Purpose of study: to distinguish the specific features of changes which have occurred in theatre education and their relationship with artistry.

Tasks of study: 1) to describe the developmental approach to artistry; 2) to analyse the educational means to achieve artistry in extra-curricular theatre activity in 1972-1990; 3) to reveal the opportunities for the development of creativity and artistry in theatre curricular and theatre matura examination prepared in 1996-2011.

Methods of study: the analysis of research literature on education in general and in drama/theatre as well as the analysis of official documents.

The developmental approach to the artistry of children and youth.

At a first glance, it may seem that artistry is a concept related only with activity of professional artists. But this is not true. The goal of artistic education of

children and youth, alongside with moral, aesthetic, social and other values, has been emphasized by philosophers and pedagogues of all times (Plato, J.J. Rousseau, J. Dewey, R. M. Hutchins, A. Bestor). Artistry was one of the most desired results in the teaching of theatre arts at the Jesuit colleges (16-18 c.). Through artistry, understood as mastery, students gained the skills needed to participate successfully not only in performances but in public life as well [32]. But in the first half of the 20th century the concept of artistry was regarded mainly as a gift or a phenomenon which children and youth acquire by themselves, without any teaching and learning of artistic knowledge (V. Lowenfeld, H. Read). This trend in arts education is referred to as the self-expression paradigm and is seen as “valuing absolutely anything in the name of creativity” [11, p. 24]. The self-expression paradigm was sharply criticized for its pure psychological approach by the well-known Lithuanian aesthetics scholar A. Gaižutis [12]. In terms of theatre education in many countries of Europe, the self-expression paradigm took the form of *drama as a learning tool*. It is based on the use of pretend play abilities and does not seek to prepare a performance for an audience, because essentially it is a “non-exhibitional process” [3, p. 4]. The main focus of teaching and learning in *drama* is related with content, not with form of a role or theatre performance [29].

In the middle of the 20th century, theorists (A. Efland, E. W. Eisner, R. A. Smith, J. M. Parsons, H. Gardner) proposed the cognitive conception of artistic education and artistry. In contrast to the earliest scholars, who said that a child *is* an artist and is able to reach artistry by herself or himself, they insisted that a child has to be educated *as* an artist [7]. The child’s artistic development first of all occurs through the meaning creating process. It consists of the child’s thinking about the idea or image, and after that finding the means for its embodiment in a form of representation, for example, in a role. If the embodiment has such aesthetical properties as mood expression and metaphorical expression, it can be considered an artistic result. The determinant factor in achieving artistry is cognitive development, not technical: “Human artistry is viewed first and foremost as an activity of the mind” [13, p. 9].

In order to foster cognitive capacities and creativity of children and youth, there is a need to focus on imparting artistic skills and knowledge, i.e. the knowledge related with “knowing-how” to express ideas and images. This was termed teaching and learning in art, and accordingly, in theatre [25]. This knowledge enables the students to achieve more in terms of creativity and artistry and to become more mindful [10].

Artistry versus play: extra-curricular theatre activity in 1971-1990.

After World War II the extra-curricular theatre activity of children and youth in Lithuania consisted mainly of staging plays. As teachers were not theatre profes-

sionals, they taught students directly “how” to perform a single role without taking into account the skills necessary for their own creativity. Therefore, only a few students, due to their natural talent, were able to play their roles creatively and convincingly, without “showing off”. In 1971 the situation started to change. Perhaps following the British example of the integration of drama into the native language curriculum [22] and a personal initiative of the Minister of Education H. Zabulis, a study programme for the education of teachers of the Lithuanian language, literature and stage directors for school theatre was launched in the Faculty of the Lithuanian State Conservatoire in Klaipėda. In 1975, a study programme for the education of stage directors for amateur children and youth theatre was offered. The lecturers in these study programmes were theatre professionals, such as Z. Buožis, E. Savukynaitė, P. Bielskis, G. Šimkus, E. Savickis, P. Gaidys et al. Subsequently, this stimulated the formation of theatre education methodology. Shortly after, the first publication on methodology [33] and the first syllabus and guide for teaching drama and analysing performances of extra-curricular theater activity [30] appeared. The well-known theatre educator Z. Buožis worked actively in creating the basis for children and youth theatre education in 1972-2000. He insisted that theatres of children and youth differ from adult theatres with regard to preparation and mastery. But the main criterion for judging the quality of both children and youth theatre activity and professional artist activity is the same – artistry. In 1988 he wrote that theatrical performances have to educate “the need of the young participants – actors and audience – for artistic and cultural values” [5, p. 136]. These and other ideas go hand in hand with the ideas of the theorists D. Hornbrook [17] and Sh. Bailin [1] whose thinking also emphasizes performance as being at the centre of theatre education.

Z. Buožis also expressed the idea that pedagogues firstly have to help the children and youth to acquire acting skills necessary for improvisation and artistry during the performance and only later to stage a performance. The development of acting skills has to be a creative process, too. The children and youth have to be constantly urged to get involved actively in the processes of imagination, thinking, perceiving and reflecting which are needed in order to create new means for the expression and embodiment of a character. He was against excessive use of pretend play abilities in theatrical performances, as participants only apply the means which are familiar to them from life experience. According to Z. Buožis, the *performances based on play* are only “the first step to truly artistic performances” [5, p. 146].

Another important point is that the methodology of the development of acting skills in children and youth proposed by Z. Buožis followed K. S. Stanislavski’s system which used to be compulsory across the Soviet Union [2]. In spite of this, it must be acknowledged that it had a positive impact. The approach of Stanislavski is grounded on the handling of the inner psychological, in other words, cognitive

processes and can be regarded as the basis for the implementation of the contemporary cognitive conception in theatre education which is currently the most common [26].

Stanislavski's system is closely related with abilities of pretend play or "the feeling of himself/herself in a role" as the lower level of acting skills [34, p. 320]. The application of pretend play abilities in performances led to an increase in the number of children and youth theatres in Lithuania [27]. On the other hand, Stanislavski requires an ascension to the higher level of acting skills which he calls "the feeling of the role in himself/herself", i.e. the artistic result. But nowadays it can be noticed that play on the stage or the lower level of acting skills begins to dominate [31].

The enhancement of teaching and learning in theatre form: curricula and matura examination in 1996-2011.

In theatre education oriented towards performance staging, teachers treat children and youth mostly as actors. They do little to develop a deeper understanding to accompany acting skills. This, according to G. Geaghigan [14], is a narrow approach and in some instances not educational, where theatrical activity becomes an end in itself.

At the start of the education reform in 1988-89 (which coincided with the re-establishment of Lithuanian independence in 1990), the democratization of education with broader aims and objectives was promoted [4]. As a result, the first curriculum for teaching and learning theatre as an optional subject was designed (1996). Its structure was influenced by the discipline-based arts education approach which emphasizes comprehensive content of art teaching encompassing knowledge of artistic creation, art criticism, art history, and aesthetics [8]. Thus, the students were able to go beyond acting skills training and "the tendency to regard theatre only as fun and games" [25, p. 949]. Over time, updated theatre curricula (2002, 2003, 2008, 2011) were developed with the descriptions of expected student achievements in terms of abilities, knowledge and attitudes. Since 2001, theatre has been offered in Lithuanian schools as an optional subject for learning at the primary, basic, and secondary levels of education.

All theatre curricula emphasize the development of students' creative and artistic skills. It is explicated that children and youth should be educated not only *as* actors and performers but also *as* stage directors, in other words, theatre creators *as* knowledgeable perceivers, i.e. theatre critics and historians. In the curricula, this is done by presenting descriptions of specific learning situations which in fact are tasks for creative problem solving autonomously. The descriptions and examples provided give the teachers, who have professional training in theatre, a clear idea of what knowledge and skills are required for achieving creativity and artistry. The teachers can help the students to understand the knowledge and skills in an in-

direct way and in direct way or by using their own methodological strategies. The point here is that the results of student learning with regard to creativity and artistry are judged by the teacher or familiar audience only. This implies that sociocultural validation, in other words, communication of the creative product to other people, and being accepted by them or at least tolerated [6] is rather limited. It is worth noting that, as Cropley put it, without cultural validation the product can be regarded as a “product of variability”, but not in the aesthetic/professional sense.

The syllabus specifications of the arts matura examination, which includes the syllabus of the matura examination in theatre (2011), puts a stronger emphasis on the sociocultural validation of student creativity and artistry. It defines the criteria for creative work and describes the process of making a creative product and presenting it to the examination board. A creative product of a student can be a performance of a role or a short sketch. In the latter case the students use the knowledge and skills allowing them to present themselves as stage directors.

Conclusions

The tradition of artistry in theatre education in Lithuania has continued since the performances in the Jesuit colleges in the 16-18th centuries. By the theorists of the 20th century, artistry is seen as a desirable achievement of children and youth cognitive development, in other words, the development of the mind. During the past forty years, important changes have occurred which have led to the promotion of the cognitive approach towards student creativity and artistry. First of all, study programmes for the education of theatre pedagogues were launched, which was accompanied by the creation of core methodology of children and youth theatre education. The basis for this was K. Stanislavski's system which is closely related to the development of handling the cognitive processes. Secondly, theatre curricula for teaching and learning theatre as an optional subject at the primary, basic and secondary levels were developed.

Students were offered an opportunity to learn not only acting skills, but also to gain comprehensive knowledge accompanying the skills. This allowed them to increase their independence in achieving creativity and artistry. Also, according to the curricula, the students are educated not only *as* actors, but also *as* stage directors and *as* knowledgeable perceivers. The syllabus of the arts matura examination, which includes the syllabus of the matura examination in theatre, emphasizes the sociocultural validation of student creativity and artistry and can be regarded as a step forward in line with traditional and modern thinking.

References

1. Bailin, Sh. In the Spaces Between the Words: Play Production as an Interpretative Enterprise. *Journal of Aesthetic Education*. 2001, Vol. 35, No. 2, p. 67–75.
2. Balevičiūtė, R. *Dar vienas žvilgsnis į psichologinį realizmą ir jo išpaudus lietuvių teatre*. Menotyra. 2007, t. 14, Nr 4, p. 47–55.
3. Bolton, G. *Acting in Classroom Drama: a Critical Analysis*. Great Britain: Henry Ling Limited, Dorset, 1998.
4. Bruzgelevičienė, R. *Lietuvos švietimo kūrimas 1988-1997*. Monografija. Vilnius: Sapnų sala, 2008.
5. Buožis, Z. *Teatras ir jauna siela: teatro teorija ir pedagogika*. Vilnius: Kronta, 2012.
6. Cropley, A. J. Definitions of Creativity. *Encyclopedia of Creativity*. California: Academic Press. 1999, Vol. 1, p. 511–524.
7. Davis, J., Gardner, H. *The cognitive revolution: a consequences for the understanding and education of the child as artist*. The arts, education and aesthetic knowing. (Part II, p. 92–123). Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1992.
8. Dobbs, S. M. *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1998.
9. Efland, A. *Art education in the Twentieth Century: A History of Ideas*. Framing the Past: Essays on Art Education (p. 45–89). Reston, Virginia: National Art Education Association, 1990.
10. Eisner, E. W. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven & London, 2002.
11. Fleming, M. *Arts in education and creativity: a review of the literature*. A report for Creative Partnerships. Arts Council England, 2008. Prieiga per internetą: <http://artiseducation.co.uk/media/92283/arts-education-creativity-91.pdf>
12. Gaižutis, A. *Vaikystė ir grožis*. Kaunas: Šviesa, 1988.
13. Gardner, H. *Art education and human development*. California, Los Angeles: the Getty Education for the Arts, 1990.
14. Geahigan, G. *The Arts in Education: a Historical Perspective*. The arts, education and aesthetic knowing. (Part II, p. 1–19). Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1992.
15. Geniušas, J. *Dramatizacija ir įscenavimas – mokymo auklėjimo priemonė*. Kaunas: Spaudos fondas, “Varpo” spaustuvė, 1929.
16. Gučas, A. *Vaikų darželio pedagogika*. Kaunas, 1939.
17. Hornbrook, D. *Education and dramatic art*. Oxford: Blackwell, 1989.
18. Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. *Creative Expression and Play in Early Childhood*. New Jersey: Macmillan Publishing Company, 1997.

19. Kazragytė, V. *Drama (teatras). Papildomojo ugdymo ir pasirenkamojo dalyko bendroji programa I–XII klasėms*. Vilnius: Leidybos centras, 1996.
20. *Lietuvos Bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Teatras*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, pp. 311–320, 1137–1150, 2008.
21. *Lietuvos Bendrojo lavinimo mokyklų vidurinio ugdymo bendrosios programos. Teatras*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269. Prieiga per internetą: http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/vidurinis_ugdymas_bendras.aspx.
22. Neelands, J. *Beginning drama 11-14*. UK: David Fulton Publishers, 2004.
23. *Menų brandos egzamino programa*, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymu Nr. V-1197. Menų BEP 7 priedas. Teatras. Prieiga per internetą: http://www.egzaminai.lt/failai/2815_Menu_BEP_7_priedas_teatras.pdf.
24. Lukšienė, M. *Jungtys*. Vilnius: Alma Littera, p. 2000.
25. Schonmann, Sh. *Theatre and drama education*. In: B. Moon, M. Ben – Peretz, & S. Brown, *Routledge International Companion to Education* (p. 944–955). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2000.
26. Schonmann, Sh. “Master“ versus “Servant“: contradictions in drama and theatre education. *Journal of Aesthetic Education*, 2005, t. 39 (4), 31–39.
27. Šimkus, G. *Mėgėjų teatras Lietuvos kultūroje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2003.
28. Slade, P. *Child Drama*. London: University of London Press, 1954.
29. Roper, B., Davis, D. Howard Gardner: Knowledge. *Learning and Development in Drama and Arts Education*. Research in Drama Education, 2000, t. 5, p. 217–233.
30. Tupikienė, L. *Vidurinių mokyklų fakultatyvinių užsiėmimų programos. Lietuvių lyrika. Lietuvių proza. Dramaturgija ir teatras. TSRS tautų literatūra. Užsienio literatūra*. Kaunas: Šviesa, 1979.
31. Vaigauskaitė, D. *Mokyklinės režisūros ypatumai. „Šimtakojo patirtis“*. Mokyklinis teatras: patirtis, problemos, perspektyvos. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2007.
32. Zaborskaitė, V. *Prie Lietuvos teatro ištakų*. Vilnius: Mintis, 1984.
33. Žebrauskas, V. *Į pagalbą mokinių dramos būrelio vadovui*. Vilnius: Lietuvos TSR Švietimo ministerija, 1975.
34. Станиславский, К. С. *Собрание сочинений. Т. 4. Собрание сочинений в восьми томах*. Москва: Искусство, 1957.

Santrauka*V. Kazragytė***TEATRINIS UGDYMAS LIETUVOJE: POKYČIAI,
GILINANTYS MENIŠKUMO TRADICIJĄ**

Straipsnyje nagrinėjama, kaip Lietuvoje per paskutinius 40 metų yra tęsiama ir puoselėjama vaikų ir jaunimo teatrinio ugdymo meniškumo tradicija, atsiradusi kartu su jėzuitų mokyklų kūrimusi XVI–XVIII amžiais. Remiantis literatūros apie bendrąjį ugdymą ir teatrinį ugdymą, publikuotos Lietuvoje, Europoje ir kitose šalyse, analize, parodomi bendrų pokyčių ypatumai. Lietuvoje, kaip ir kitose šalyse, XX a. pirmojoje pusėje nesitenkinta tik vaidinimų statymu, bandyta taikyti teatrą kaip mokymo būdą (J. Geniušas). Ši kryptis rėmėsi žaidimo gebėjimų taikymu, saviraiškos skatinimu ir yra tiek Lietuvos, tiek kitų šalių teoretikų aštriai kritikuojama (A. Gaižutis, M. Flemingas). Drama kaip mokymosi metodas Lietuvos mokyklose nespėjo išsivalyti dėl nepriklausomybės praradimo. Per paskutinius 40 metų įvykę teatrinio ugdymo pokyčiai, nukreipti į meniškumo tradicijos puoselėjimą, iš esmės buvo nulemti to, kad buvo pradėti rengti profesionalūs pedagogai, turintys teatrinį išsilavinimą, bei mėgėjų teatro režisieriai, daugiausia dirbantys vaikų ir jaunimo teatrų kolektyvuose. Drauge buvo parengta teatrinio ugdymo metodologija, padedanti kurti kūrybiškus ir meniškus vaidmenis (Z. Buožis). Kitas svarbus žingsnis puoselėjant meniškumo tradiciją buvo teatro bendrųjų programų (1996, 2002, 2003, 2008, 2011) ir teatro brandos egzamino programos, kuri yra menų brandos egzamino programos dalis, parengimas (2011). Šiuose dokumentuose pateikiamos meno, kūrybos, suvokimo, estetikos ir teatro istorijos žinios, kurios reikalingos, kad mokiniai galėtų mokytis ne tik kaip aktoriai, bet ir kaip trumpų vaidinimų – etiudų režisieriai. Teatro brandos egzamino programa padidina mokinių teatrinės kūrybos validumą (A. J. Cropley), t. y. užtikrina, kad jų kūryba būtų ne tik nauja, „kitokia“, bet ir teigiamai vertinama kitų – išorės suvokėjų.


Esminiai žodžiai: meniškumas, teatrinis ugdymas, teatro bendrosios programos, teatro brandos egzaminas, teatro pedagogų rengimas.

About author

Vida Kazragytė, Doctor of Social Sciences (Educology), Associate Professor of the Department of Arts Education at the Lithuanian University of Educational Sciences. She graduated from the Theatrical Arts Faculty of the Lithuanian State Conservatoire in Klaipėda in 1984. For four years she worked as a teacher of the Lithuanian language and drama. Since 1988 she has been involved in arts educa-

tion curriculum development at the national level and carried out research in the field of theatre education. The subject of her doctoral thesis (2001) was the development of pre-school children's acting skills. Now she works in the field of drama and theatre didactics and learning theories. In addition to theatre pedagogy, she is also interested in informal theatre education and early childhood theatre programmes as well as in contemporary arts education trends.

Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; email: vida.kazragyte@leu.lt



Linus Jašinauskas

GENERAL EDUCATION TEXTBOOKS IN LITHUANIA: CHANGE OF SCHOOL TEXTBOOK CONCEPTION AND EVALUATION SYSTEM (1990-2011)

Abstract. The article deals with the general education school textbook concept and evaluation system change in 1990-2011. The paper examines the evolution of the textbook approach via the the purpose, function, and quality of the content. Discusses the requirements of textbook content, developed recommendations for authors, and reviewers' content. This paper shows how the defined theoretical model has been implemented in the preparation of textbooks and content evaluation in practice.

Key words: textbook, textbook author, textbook conception, criterion evaluation, expert commissions, recommendation.

Introduction

The school textbook remains an important and commonly used tool for teaching in class. However, a change in attitude towards the general education school curriculum, a re-revised textbook is designed for its features and its usability in lessons. The researchers point out that today's textbook material should allow students to not only gain knowledge, but also to develop the ability to apply this knowledge in practice, to identify and formulate problems, to create a system of values, and to promote learning using digital technologies [22; 17].

At the beginning of the education reform in Lithuania, it was realized that the textbook is one of the most important factors affecting teachers' work in the classroom [10, p. 140]. Therefore, during twenty years of independence, for education reform theorists and curriculum authors it was important that textbooks meet the basic education reform standards and are adapted to achieve specific educational goals. Improving the content of the textbooks was constantly emphasized in education strategy documents [26, p. 5]. At that time, various measures have been

promoted for textbook development and publishing. General education school curriculum developers set themselves a task to define unified education reform provisions matching the textbook concept.

The evaluation system of textbooks has been consistently developed. The state encouraged textbook market formation and development but reserved the right to regulate it. The school was able to use for the educational process only such textbooks which had met the content requirements and were approved by the appointed experts of the Ministry of Education.

Research on general education school textbook development, evaluation, and provision after the restoration of independence in Lithuania is scant. Only a few scholars occasionally discuss some aspects of the textbook concept of change. R. Bruzgelevičienė's book "Lithuanian Education Development 1988-1997" briefly outlines the first creation of essential elements of textbook concepts and their coherence with the educational objectives of the reform in post-restoration of Lithuanian independence [10, p. 140]. A. Svėrienė's publication, "Theoretical aspects of school textbook on multiple pages", introduces the textbook concepts created in 1992, 1995 and 2003. This publication also examines the impact of these concepts on textbook publishing [24].

The object of the research – the change in the concept and evaluation system of the general education school textbook.

The goal of the research - to reveal the essential points of the change in the concept and evaluation system of the general education school textbook in Lithuania in 1990-2011.

The objectives of the research: 1) to discuss the evolution of the textbook approach to develop useful features and the quality of the content, 2) figure out how the defined theoretical model has been implemented in textbook content evaluation.

Research methods: scientific and methodological literature, education strategies, textbook development and evaluation of document content analysis, summary.

For analysis of this topic, the main sources used were documents prepared from 1990-2011, that governed the development of textbooks, content, assessment, and provision. They have been analyzed for methodological literature by textbook authors and reviewers. Additional information was found in the reference section of the periodical press.

The concept of textbook development and of the evaluation system in 1990-1998

At the beginning of education reform in Lithuania, which included reviewing and updating the general education curriculum, great attention was paid to textbooks. Education reform theorists were encouraged for a number of reasons.

First, the prevailing educational traditions and Soviet influence led to the fact that the textbook, for teachers and students, has been an extremely important teaching and learning tool. Therefore, the implementation of the reformed curriculum depended not only on general education school subject-specific concepts and programs, but also on textbook content updates. Second, the new concept of education affecting textbook development could soon help teachers understand, accept, and implement innovations.

On the eve of independence, an attempt was made to define what textbook should be implemented from the reformed curriculum content. In 1990, the first recommendations for authors of textbooks were being prepared. It has been indicated that the textbook is “the main, but not the only source of knowledge”, and the main principles of its formation were submitted: the student, as an absolute value, integrates into their own culture; respect for the student’s age and psychophysical peculiarities; student knowledge and thinking, as well as his individual-maturity level and [...] peculiarities of perception; respect for students’ learning specifics; and subject blocks and specific discipline of integration and differentiation of integrity” [23].

After the restoration of independence one of objectives of the Ministry of Education was to provide schools as quickly as possible with new textbooks that would meet the requirements of the reformed curriculum. The challenge was to reach the goals via different routes. The Ministry of Education initiated textbook development competitions, and in cooperation with publishers, authors of textbooks also involved teachers and researchers in textbook development.

In 1992 the document “Regulations of Preparation of the General Education school textbooks” was approved [25, p. 20]. According to these regulations, textbook authors were provided counseling participated in workshops lead by subject-matter experts, and had consultations by a panel of experts [25, p. 21]. The Ministry of Education and Culture introduced the Expert Subject Commissions, which were responsible for the preparation of textbook development competitions and manuscripts and textbook content rating approbation [12, p. 18]. Publishers could release and schools could use only textbooks approved by expert panels. . Until 1998 textbooks from private publishers were purchased and distributed to schools centrally. Later, schools were left to decide how many and which books to buy.

The content of the textbook was further revised and the requirements for the content of the textbook were developed.

Also sought was a textbook theoretical framework which would help authors create textbooks tailored to implement the concept of the Lithuanian education and training programs as defined by educational objectives, principles and methodological provisions. The researchers point that out in 1992. The Pedagogical Institute, lead by M. Lukšienė and V. Jonynienė, established the first mainstream

school textbook concept after the restoration of independence. Textbook authors presented at the Open Society Fund-Lithuania, which organized the competition. Although the manuscript is entitled “textbook”, in fact the author provides a comprehensive set of textbook concepts. The document states that the textbooks are not the only means of education, and textbook authors should prepare an entire set of manuscripts: a student textbook, a teacher textbook and workbooks. Text is defined for each set with goals, training features, and content requirements [16].

It is recommended for future authors of textbooks based on the development of new Lithuanian school conceptual grounds, i.e. an educational concept specific to Lithuania and the meaning of education objectives, goals, and values. It is important to consider that the content of textbook requirements must meet a variety of contexts: personal, interpretive, socio-cultural aspects as well as usability. Examining the academicism of the question It is stated in manuals that children and adolescents may refuse subject matter by the academic system. Recommended books promote human matured reflectivity and a problematic approach to life. In addition, it is stated that the textbook should be consistent throughout the school and in the context of the curriculum [16, p. 4].

Although M. Lukšienė and V. Jonynienė's school textbook set concept hasn't been validated and published in the current educational press, the authors' ideas have been used in later years for the development of training manuals, content, and assessment, and the publication of governing documents.

With the growth in the number of published textbooks, there was a need to have common textbook development and publishing regulations. On January 24, 1995, the education and science minister approved the “General Education Schools Educational Publishing Rules” and educational press Pedagogy Institute worker V. Jonynienė prepared textbook concepts and proposals for textbooks development, evaluation, and publication. The document states that it is a project that was prepared in consultation with M. Lukšienė. In “Žvirblių takas”, it was written that the “Learning Institute, as it was obliged to (Ministry of Education and Science - auth.) not only developed a science-based recommendations volumes of books, but also a comprehensive, detailed text [...]” [14]. Reported textbook development regulations reflected the basic ideas from 1992. The textbook is used as one of Lithuanian schools' educational and developmental resources. It indicates that the textbooks, depending on the type, can be used for students, teachers' work in the classroom, general education, and special education. However, it is not emphasized, like in the 1992 paper, that the authors should prepare textbook sets. All teaching and learning books began to be called textbooks.

The most emphasis in the text was placed on the discussion of the textbook (student workbook) concept, design, and content features. It is noted that, for the textbook to create a consistent, coherent, cohesive thing (or several things), the training system had to be vertically and horizontally integrated. Attention is given

to the appropriateness of the information contained in the textbook, the textbook layout, and design applications for active and creative learning among children [13].

According to V. Jonynienė the Pedagogical Institute staff published an edition of the textbook concept and textbook preparation on June 20, 1995, a project supported by the Ministry of Education and Science Education Council [24]. This edition is described as one of the educational and developmental tools used by Lithuanian schools. The document states that, according to the type of tutorial, it can be prepared for pupils or teachers. However, it is essential that the authors must prepare and submit only textbooks sets to be evaluated. A. Svėrienė described the impact of the provisions for textbook publishing and selection, stating, “Extensive textbook treatment over several years has caused some confusion, especially when buying textbooks. I can buy books lists, according to the school, to order textbooks, and they have included exercise books, which students had to buy themselves, as well as teacher books. Even newspapers have received approval marks [24, p. 33].

Searching for the model of the evaluation of the content of textbooks: 1998-2003

Changes in the curriculum, textbook publication, and the growth of school textbook modifications triggered a new debate about the textbook concept, the quality of content, assessment of textbooks, and training.

In 1998 the Ministry of Education established an award system for the authors of textbooks and teaching aids. Adoption of the new curriculums aimed at promoting educational reform corresponded with textbook development. The provisions recommended that comments on textbooks nominated for awards would be written by teachers, parents, and other stakeholders, and the expert panel would summarize received reviews and carry out textbooks analysis, justifying the benefits of compliance with the general provisions of the program [4].

In order to facilitate the assessment of the tutorials with expert-presented awards in 2000-2001, several textbook evaluation criteria projects were developed. The Pedagogy Institute’s P. Gudynas and M. Vosylienė prepared the textbook content evaluation criteria project and proposed to evaluate textbooks according to 9 criteria: appropriateness of attitudes and value orientations development, suitability to the key skills and competencies for educational content, contextuality, fitness training, textbook typographical and visual features, a topic accuracy and completeness of the textbook matching age phases, clarity and systematicity of methodological possibilities offered by the system, and compatibility with the entire training scheme [11].

E. Bakonis, in his own project, suggested analyzing all parts of the textbook set. They had to be assessed in light of separate and defined indicators: purpose, ergonomics, aesthetics, and economics [1].

Developed projects reflected the goals describing how the designed and regularly updated textbook theoretical model should be realized in the given textbook material. For experts who evaluated textbooks, as well as for the authors, common textbook development and evaluation guidelines weren't enough.

Textbook concept validation and change in the evaluation system between 2003-2008

In order to improve the textbook evaluation system and make the evaluation process more objective, the new system of textbook evaluation and approval marks and their record keeping was developed in 2003. It was approved by the Minister of Education and Science on April 14, 2003 by Order No. 490 [3]. After the establishment of a new system state funds for the school were able to be used to buy only those textbooks that had been granted an approval mark that indicated that it was recommended by the Ministry of Education of Lithuania [3]. Publishers presented textbooks for evaluation to the Commission of Experts, which would decide about the approval marks granted. The expert panel submitted comments and suggestions to authors while assessing the textbook manuscripts [3]. Textbooks that had been granted an approval mark were included in the "List of Valid Textbooks of General Education".

In 2003 the Education Development Center's staff, in collaboration with Ministry of Education specialists, developed the "Requirements for general education course textbook". The document of the same year on April 9 was approved by the Education and Science Minister, order Nr. 452 (Requirements for general education Textbooks, 2003). It was the first legalized textbook concept after the restoration of Lithuanian independence by the Education and Science Minister. Prior to 2003 authors prepared textbooks and experts evaluated the book without a legitimized concept of textbooks and uniform assessment criteria.

The document indicates the textbook's role in reforming the educational process and outlines the features, attributes, key development principles necessary to provide evaluation criteria and create an evaluation questionnaire form. The textbook is defined as "[...] the main reusable printed teaching (and learning) source (or its electronic, audio-visual equivalent) that meets general program and educational standards; it serves students' requirements for skills and competency development (learning), required information, and a system of tasks for a specific class (classes, age groups) [...]" [21, p. 14].

It is emphasized that the textbook, as the main source of knowledge in general education schools, becomes a self-learning manager and facilitator. It is a tool "[...] that supports the implementation of planned educational change, [...]" and helps

to detail and flesh out the framework of programs and educational standard statements” [21, p. 14].

While preparing textbooks, authors take into account the main features, the formal characteristics, and methodological principles of the textbook.

The requirements for the general education course textbook says that the main features of the textbook are as follows: “[...] tutorials help the student to develop a system of values. [...] Develops the student’s general and business skills. [...] To organize the training (learning), education (teaching), [...] provide the necessary training information and materials” [21, p. 14].

It is emphasized that the textbook is primarily intended for students, and it is important that it would be placed in use with certain rules, tips and clear media specifically adapted to different learning strategies and activities, and provide opportunities to evaluate students’ progress and achievements.

The document addition presented textbook (textbook manuscript) evaluation criteria that were divided into three categories: subject, educational, and psychological.

Under the new textbook review process, experts evaluated only textbooks, and only textbooks were approved. Therefore, “The requirements for general education textbooks” is silent about sets of textbooks and training materials.

Education Development Center workers E. Bakonis and A. Svėrienė prepared a methodological recommendations project for textbook authors and evaluators called the “General education course textbook”. Therein was discussed textbook concept development and structure; it provided tips on how to prepare textbook material that meets improved professional, pedagogical, and psychological requirements. A separate section of the textbook package contains the concept and outlines a set of core components [2].

Methodical recommendations fleshed out in 2003 prepared requirements for textbook content. An attempt was made to coherently and complexly implement a validated textbook concept. However, expert commissions opposed the publication of methodological recommendations. They have been criticized for the fact that most tips and illustrated examples are for social education (history and geography) textbook development and evaluation.

In 2005 the system of textbook evaluation and provision was adjusted. While evaluating the content of the textbooks, more rights were granted to independent experts. They evaluated books and manuscripts and submitted textbooks nominated for approval to the expert commissions. By default, during the allocation of 2-3 experts, at least one of them had to be a scientist or a high school teacher and another a teacher of general education [18, p. 6].

In 2005, changing textbook assessment procedures and requirements for textbook content remained the same. Although on November 30, 2005 the con-

ference “Curriculum development: what our children will learn in the twenty-first century”, special attention was paid to quality issues of textbooks. This topic was discussed in its own section. Also, during the conference resolution, there was a place allocated for questions related to textbook development. It was stated that in order to improve the quality of education, one of the measures taken could be textbook market liberalization, which would allow for a systematic analysis of textbooks and research. It was proposed to “create sets with their content, and methodology based on the modern conception of an unnecessary overload of information, tailored to students’ ages, abilities and learning styles, allowing for conditions of differentiated learning [28].

In order to improve the quality of textbooks in 2006 reform guidelines in the textbook evaluation system were prepared. „The Model of Textbook assessment system“ stated that in the textbook evaluation process an independent expert must be replaced by an expert consultant. The expert consultant had to assist authors in preparing textbooks competently, and at end of the consultation they had to make a final decision in the manuscript evaluation process [27, p. 5]. The Textbook Centre was responsible for the evaluation of the textbook and the dissemination of information.

The model estimated that a more liberal textbook evaluation system should come into force in 2008.

Since 2006 discussions began about the liberalization of the textbook evaluation system, and questions were raised on the topic of textbook concept renewal.

The development of competencies and the change in the textbook evaluation system in 2008-2011

In April 25, 2008 the new version of “The Description of the Procedures of School supply with General education textbooks and teaching aids” was approved, but the changes in the textbook assessment process were small; only the refusal to assess textbooks issued abroad for foreign language teaching was included [19].

At that time one of the main reasons for the adjustment of the textbook concept and content requirements was the update of the curriculum. In 2007 updated curriculum projects were published, and in 2008 they were approved by the Education Minister (Primary and basic schools Curriculums, 2008). Curriculums reflected a new approach to educational goals and their implementation. The documents defined the curriculum as geared to the students “general and subject-specific essential competencies” learning. The curriculum was expected to organize the educational process in a way that the pupil would be involved in an active and conscious learning process. It is important to note that the curriculum specifically highlighted the expected learning outcomes. They were described for each subject or course in the program, and next to them was the development guidelines in order to demonstrate that the student can develop competence only by active

learning. It enforced reviewing the use of the textbook, its features, and use of the process of educational opportunities. This work was assigned to Education Development Centre staff.

The updated textbook concept was presented in 2008 in “The Description of the Procedures of School supply with General education textbooks and teaching aids”. The document states that the purpose of the textbook is “[...] to help students achieve the goals of the minister of education’s approved programs in general, it should [...] define educational objectives and results and develop competencies, i.e., create a system of values, to acquire the necessary abilities, skills, knowledge, and understanding.” The main features of the textbook are associated with the development of competencies [19].

The document identified and briefly described the main textbook content methodological principles of modernity, systematicity, contextuality, activity and creativity, accessibility, equality, representation, and clarity.

It was noted that the textbook, teacher’s book, and textbook complementary teaching materials, which are mutually linked by a common idea, content and methodological framework, comprise the textbook package. The functions of a textbook with accompanying teaching resources and a teacher’s book were indicated.

A year later, the transition to a new model for assessing the content of textbooks and the textbook concept remained unchanged.

However, significant changes occurred in textbook the content evaluating system; since 2009 expert commissions denied approval marks for textbooks and “The List of books available for purchase” was deleted. According to the new system, into “The List of Valid Textbooks” textbooks were recorded and were accompanied by 2 reviews: one written by the evaluator chosen by the publishers and the other appointed by the authorities responsible for the content of textbook evaluation [20].

The schools could choose and buy books, which, having been prepared by a publication- selected appraiser and the authorities responsible for the content of the textbook evaluation, the evaluator assigned a positive review. Textbook evaluation was positive if it met the basic requirements for the content of the textbook. They were identified on May 19, 2009 By the education and science minister’s order 1051 approved by the education welfare general education textbooks and teaching aids description. This document says that the textbook should [...] be designed for a specific curriculum centre or class of education, integrated course, subject, or module; [...] have a methodological framework for the study [...] consistent with fundamental democratic society and the values of the State of Lithuania; and to be fair to sex, age, disability, ability, social status, race, ethnic origin, religion, or opposing beliefs” [20].

On February 9, 2010, the Education Development Centers directors' order Nr. 18-50 was approved by the peer reviewed textbook procedure. The peer review procedure describes the annex to the textbook / textbook set of manuscript reviews in the form of content. The evaluator was recommended to assess the suitability of the textbook material to teach and to learn from 11 points. For example, the Eevaluator submitted materials relevant to developing comprehensive programs defined by student achievement to assess whether the substance meets the general programmes requirements. – The textual and visual information, complexity, proportion, and structure were assessed to determine whether they were adapted to different training (learning) styles and specific students levels. Also assessed was whether the textbook structure, links, and other factors helped students to learn and so on [8].

In 2011 after the adoption of “The Procedures of General Education Textbooks and teaching aids compliance with legislation assessment and provision” the evaluation of the textbook content was revised and “The List of Valid Textbooks” was renounced. [6] All information about the reviewed textbooks are published in the “General Education Textbooks database”. This database provides access to reviews prepared by evaluators and other information about the delivery of textbooks, prepared by publishers [7, p. 2].

Conclusions

1. At the beginning of education reform in Lithuania, special attention was paid to the preparation of textbooks and their content quality. Education reform theorists and curriculum developers felt that implementation of the reformed curriculum depended not only on general education and subject-specific concepts and programs, but also on textbook content updates.

2. The main goal of the development of the system of evaluating textbook content, started in 1992, was not only to control the quality of textbooks, but also to help authors to develop textbooks corresponding to modern education reform. Before 2009 this work was done by expert commissions set up by the Ministry of Education.

3. In the first textbook concept projects (1992, 1995) a theoretical textbook model was defined, which was subsequently revised, specified, and expanded, but the essential provisions have survived to the present day. The textbook is identified as the main but not the only, learning tool. The authors focused on the preparation of textbooks sets: a student textbook, a teacher book, and workbooks. It was recommended that the development of textbooks would be based on the concept of education in Lithuania; it defined educational goals, objectives and values.

4. For the first time since the restoration of Lithuanian independence, textbook concept and content requirements were enacted in 2003. For more than ten

years, textbook content evaluation was based on textbook concepts and evaluation criteria for projects and internal experts in the commission.

5. In 2003, the textbook concept emphasizee that the textbook is primarily intended for students, and it is important to adapt the material for independent student learning. The provisions for authors to produce textbook outfits was overturned. Basic concept provisions were particularized for methodological guidance textbook authors and content assessors of projects.

6. Major textbook evaluation system changes took place in 2009. Textbook evaluation was liberalized. Textbook evaluation by the expert panels was rejected. Two public reviews of textbooks manuscripts were prepared for publication. Since 2011 reviewed textbooks which meet the minimum requirements for the contents of textbooks are included in the general education textbooks database. The responsibility for the content of the textbook is transferred to publishers and authors.

7. In 2008, updating the primary and basic education general programs, textbook, and other learning aids conception was adjusted. Textbook use, functionality and content requirements were associated with the development of competencies. 2009 and 2010 saw the update of textbook content documents, bu the governing of the evaluation of the textbook concept was essentially unchanged.

References

1. Bakonis, E., *Bendras konkursinio vadovėlio vertinimas (projektas)*. Švietimo plėtotės centras, 2000.
2. Bakonis, E., Svėrienė A. *Bendrojo lavinimo dalyko vadovėlis (metodinės rekomendacijos autoriams ir vertintojams) (projektas)*. Vilnius: Švietimo plėtotės centras, 2004.
3. Bendrojo lavinimo dalyko vadovėlio vertinimo ir patvirtinimo žymos teikimo ir registravimo tvarka. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. bandžio 14 d. Įsakymu Nr. ĮSAK-490. *Informacinis leidinys*, 2003, Nr. 8 (163), p. 16 - 17.
4. Bendrojo lavinimo mokyklos skirtų vadovėlių ir kitų mokymo priemonių autorių premijavimo nuostatai. Patvirtinti Lietuvos Respublikos kultūros ministro l. e. švietimo ir mokslo ministro pareigas 1998 m. balandžio 6 d. įsakymu Nr. 562. *Informacinis leidinys*, 1998, Nr. 15-16 (21-22).
5. *Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategija 2006–2012*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gegužės 23 d. įsakymu Nr. ISAK-970. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/uts/2007%2005%2023%20UT%20strategija.pdf>

6. *Bendrojo ugdymo dalykų vadovėlių ir mokymo priemonių atitikties teisės aktams įvertinimo ir aprūpinimo jais tvarkos aprašas*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 30 d. įsakymu Nr. V-2310. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/vadoveliai/1_Bendrojo_ugdymo_dalyku_vadoveliu_ir_mokymo_priemoniu_atitikties_teises_aktams_ivertinimo_ir_aprupinimo_jais_tvarkos_aprasas.pdf
7. *Bendrojo ugdymo dalykų vadovėliai: vertinimas, leidyba ir pasirinkimo galimybės, Švietimo problemos analizė*, 2011, gruodis, nr. 14(64), p. 1-12. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/2011%20Nr%2014%20\(64\)%20Bendrojo%20ugdymo%20dalyku%20vadoveliai.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/2011%20Nr%2014%20(64)%20Bendrojo%20ugdymo%20dalyku%20vadoveliai.pdf)
8. *Bendrojo ugdymo vadovėlių turinio vertinimo tvarkos aprašas*. Patvirtinta Ugdymo plėtotės centro direktoriaus 2010 m. vasario 9 d. įsakymu Nr. 18-50.
9. Birgelytė, A., Jašinauskas, L., Pečiuliauskienė, P., Kairaitis, Z., Šleževičius, K., Zeliankienė, V. *Vadovėlio turinio vertinimas (metodinė medžiaga)*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras, 2010. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/vadoveliai/Methodine_medziaga_vadoveliu_vertintojams.pdf
10. Bruzgelevičienė, R. *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: Sapnų sala, 2008.
11. Gudynas, P., Vosylienė M. *Vadovėlių, pritatomų Švietimo mokslo ministerijos premijoms gauti, analizės ir vertinimo rekomendacijos (projektas)*. Vilnius: Švietimo plėtotės centras, 2000.
12. Ekspertų dalykinių komisijų nuostatai. *Informacinis biuletenis*, 1992, Nr. 6/10, p. 18.
13. Jonynienė, V. *Vadovėlis (Samprata. Rengimas. Leidyba)*. *Žvirblių takas*, 1995, Nr. 2, p. 58-60.
14. [Informacija apie vadovėlio sampratos rengimą]. *Žvirblių takas*, 1995, Nr. 2, p. 58.
15. *Lietuvos Bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.
16. Lukšienė, M., Jonynienė V. *Vadovėlis (rankraštis)*. Vilnius: Pedagogikos institutas, 1992.
17. Mikk, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000.
18. *Mokyklų aprūpinimo bendrojo lavinimo dalykų vadovėliais ir mokymo priemonėmis tvarkos aprašas*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo

- ir mokslo ministro 2005 m. sausio 4 d. įsakymu Nr. ISAK–2. *Informacinis leidinys*, 2005, Nr. 3 (198), p. 6.
19. *Mokyklų aprūpinimo bendrojo lavinimo dalykų vadovėliais ir mokymo priemonėmis tvarkos aprašas*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. sausio 4 d. įsakymu Nr. ISAK–2 (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. balandžio 25 d. įsakymo Nr. ISAK–1199 redakcija).
 20. *Mokyklų aprūpinimo bendrojo lavinimo dalykų vadovėliais ir mokymo priemonėmis tvarkos aprašas*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. gegužės 19 d. įsakymu Nr. ISAK-1051. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/index.php?id=8>
 21. Reikalavimai bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui. *Informacinis leidinys. Švietimo naujienos*, 2003, Nr.8(163) p. 14-15.
 22. Reints Arno, J. C., Wilkens Hedriane J. Evaluating the quality of textbooks from the perspective of learning process. In Wendy Ward (Eds.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media* (September 2009 Santiago de Compostela - Spain), *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*, IARTEM, 2009. Prieiga per internetą: http://www.iartem.no/documents/X_Conference_Textbooks_IARTEM_155x235_HD.pdf
 23. Rekomendacijos vadovėlių autoriams. *Tėvynės šviesa*, 1990, Nr. 1 (3544), p. 15.
 24. Svėrienė, A. Teoriniai mokyklinio vadovėlio aspektai. *Knygotyra*, 2006, Nr. 47, p. 28-47.
 25. Vadovėlių bendrojo lavinimo mokykloms rengimo nuostatai. *Informacinis biuletenis*, 1992, Nr. 2/6, p. 20.
 26. *Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700. Prieiga per internete: <http://www.smm.lt/strategija/docs/vss/strategija2003-12.pdf>
 27. Vijeikytė, A. Pritarta Vadovėlių vertinimo sistemos modelio gairės. *Informacinis leidinys*, 2006, Nr. 19 (234), p. 5.
 28. 2005 m. lapkričio 30 d. įvykusios konferencijos „Ugdymo turinio raida: ko mokysis mūsų vaikai XXI amžiuje“ rezoliucija. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/ugdym13.htm>

Santrauka*L. Jašinauskas***BENDROJO UGDYMO MOKYKLOS VADOVĖLIAI
LIETUVOJE: SAMPRATOS IR VERTINIMO SISTEMOS
KAITA (1990–2011)**

Straipsnyje nagrinėjama bendrojo ugdymo mokyklos vadovėlio sampratos ir vertinimo sistemos kaita 1990–2010 m. Aiškinamasi, kaip keitėsi požiūris į vadovėlio paskirtį ir turinio kokybę. Aptariamas vadovėlių vertinimo tvarkos kūrimas, pagrindinės jos tobulinimo kryptys ir šiandien veikiančios vertinimo sistemos ypatumai.

Atkūrus nepriklausomybę, Švietimo ir mokslo ministerija skatino vadovėlių rinkos formavimąsi ir plėtrą, tačiau pasiliko teisę ją kontroliuoti. Vadovėlių turinio kokybei buvo nustatomi reikalavimai ir apibrėžiama tam tikra vertinimo tvarka.

Kuriant vadovėlių turinio vertinimo tvarką daug dėmesio buvo skiriama susitarimams dėl vadovėlio sampratos ir jo turinio kokybės. Pirmuose vadovėlio sampratos projektuose (1992 m., 1995 m.) autoriai orientuojami rengti vadovėlių komplektus: vadovėlį mokiniui, mokytojo knygą ir pratybų sąsiuvinius. Rekomenduojama vadovėlių kūrimą grįsti Lietuvos švietimo koncepcija, jos apibrėžta ugdymo uždavinių, tikslų ir vertybių sistema.

Ugdymo turinio pokyčiai, vadovėlių leidybos plėtra ir mokyklų aprūpinimo vadovėliais pertvarka XXI a. pradžioje paskatino iš esmės pertvarkyti ir vadovėlių vertinimo sistemą. 2003 m. buvo patvirtinta vadovėlių vertinimo ir patvirtinimo žymos teikimo tvarka, pagal kurią mokyklos už valstybės lėšas gali pirkti tik tuos vadovėlius, kuriuos įvertino ekspertų komisijos ir jiems suteikė patvirtinimo žymą „Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos rekomenduota“. Pirmą kartą po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo buvo įteisinta vadovėlio samprata ir turinio reikalavimai. Tačiau nuo 2009 m. nuspręsta vadovėlių autoriams ir leidėjams patikėti didesnę atsakomybę už vadovėlių kokybę ir turinio vertinimą liberalizuoti. Atsisakyta ekspertų komisijų, patvirtinimo žymų teikimo ir vadovėlio turinio aprobavimo.

Tęsiant vadovėlių vertinimo sistemos pertvarką, nuo 2011 m. nustatyta, kad vadovėliai turi būti recenzuojami. Apie įvertintus vadovėlius, kurie atitinka pagrindinius vadovėlių turiniui keliamus reikalavimus, informacija teikiama Bendrojo ugdymo dalykų vadovėlių duomenų bazėje.

2008 m. atnaujinus pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas, koreguojama ir vadovėlio bei kitų mokymosi priemonių samprata. Vadovėlio paskirtis ir turinio reikalavimai siejami su kompetencijų ugdymu.

Esminiai žodžiai: vadovėlis, vadovėlių autoriai, vadovėlio samprata, vertinimo kriterijai, ekspertų komisijos, rekomendacijos.

About author

Linus Jašinauskas – Doctor of the Humanities Sciences (History), Associate Professor of the Department of Educational Sciences at Lithuanian University of Educational Sciences. Field of scientific interests: history of education, improvement of history didactics, research school textbooks. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; email: linas.jasinauskas@leu.lt

2. THE CONTEXT PROCESS OF EDUCATION / КОНТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Лариса Суходольская-Кулешова

ЭСТЕТИЗАЦИЯ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Аннотация. В статье представлена эстетизация как культурный контекст развития современных дидактических систем, позволяющая обеспечить ориентацию образования на формирование компетенций инновационной деятельности, к которым относятся: аналитическое и критическое мышление; стремление к новому; способность к постоянному самообучению; готовность к разумному риску; креативность; предприимчивость; готовность к работе в высококонкурентной среде. В рамках эстетической культуры раскрыты ее функции и факторы динамики – культурные контексты, которые определяют развитие современных дидактических систем.

Ключевые слова: эстетизация, эстетическая культура, эстетическое содержание образования, культурный контекст, современная дидактика.

Введение

Современное образование открыто инновациям, новым методам, технологиям и подходам. В то же время практическая значимость образования с учетом того, что образование должно готовить людей, способных активно участвовать в развитии инновационной экономики, значительно ниже, чем могла бы быть.

Современные образовательные программы, в соответствии со Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020, должны быть ориентированы на формирование компетенций инновационной деятельности, к которым относятся: аналитическое и критическое мышление, стремление к новому, способность к постоянному

самообучению, готовность к разумному риску, креативность, предприимчивость, готовность к работе в высококонкурентной среде.

Как отмечается в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности. Кроме этого, в ряду социальных и институциональных проблем выделен недостаточный уровень развития национальной инновационной системы, координации образования, науки и бизнеса.

Отечественная педагогическая практика показывает, что переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития Российской Федерации напрямую связан с обеспечением возможности получения качественного образования, доступа к национальным и мировым культурным ценностям. С другой стороны, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации указано, что формирование инновационной экономики означает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности.

Современные российские ученые отмечают, что высшей ценностью образования, так же как и культуры, и политики, в том числе и образовательной, является человек, его блага, его полноценное развитие, его жизненный успех, а важнейшим условием успешности человекоориентированной стратегии и политики является прогрессивное развитие социума, общественных отношений, экономики страны, что также должно найти отражение в целях и результатах образования.

В связи с этим совпадение целей и результатов (а реализованная цель и есть основной продукт образования), конечно, при условиях обоснованного, нацеленного на прогресс и реалистичного целеполагания, – один из ведущих признаков эффективности педагогического процесса [3, с. 17-18].

Анализ ведущих целей современного российского образования, а также соответствующих им результатов показывает, что наиболее соответствует современному этапу развития цели культуросбережения и культуросозидания.

В то же время требуется анализ современных дидактических систем с учетом понимания самой дидактической системы как выделенного по определенным критериям целостного образования, которое включает единство целей, принципов организации, содержания, форм и методов обучения.

Представление дидактической системы как внутренней целостности структур позволяет дидактические феномены рассматривать не изолированно, а в отношении к доминирующим над ними целостностям.

Л.С. Выготский в данном отношении отмечал, что «слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания, и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше — потому, что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше — потому, что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном контексте... В этом отношении смысл слова является неисчерпаемым... Слово приобретает свой смысл только во фразе, сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац — в контексте книги, книга — в контексте всего творчества автора» [1, с. 370].

Обращение к понятию контекста образования, в соответствии с теорией контекста, имеющей своим предметом различные типы целостности и взаимосвязи исследуемого феномена, дает возможность определять саму систему, в которой происходит обучение.

Однако развитие современной дидактической системы происходит незначительными темпами. Актуальной является гуманизация учебно-воспитательного процесса. Системно-деятельностный способ рассмотрения проблем развития дидактических систем показывает, что «пронизанность образования эстетическими отношениями (эстетика здесь — буквально во всём, от архитектурной среды школы, урока, эстетики поведения — до эстетически осмысляемого содержания культуры, отношений, человеческого образа и т.д.) осмысливается часто с помощью художественного восприятия и исторических традиций, поведенческих стереотипов, сформированных на основе эстетической культуры личности, выходящей за рамки формального и организованного образования» [10, с. 252].

Такое понимание эстетизации позволяет находить решение *проблем*, связанных с развитием дидактических систем, включающих фрагментарный характер дидактических знаний, отсутствие целостного представления о содержании образования и способах его конструирования и др.

Цель – раскрыть эстетизацию как культурный контекст развития современных дидактических систем.

Задачи – выявить особенности и основные пути эстетизации педагогического процесса, выделить составляющие эстетизации как культурного контекста развития современных дидактических систем.

Основой исследования послужили теории Л.С. Выготского [1], Ю.М. Лотмана [6], В.Ф. Панкратьева [9], а также выявленные учеными возможности проявления культуры в обществе (Моль, 2005; Сазина, 2005; и др.).

Контекст как среда процесса обучения.

Подход к значению контекста в более широком значении как среде, в которой организуется процесс обучения, раскрывает особенности эстетизации с точки зрения целей обучения, мотивов познавательной деятельности, определения содержания обучения и в конечном итоге продуктов процесса обучения. Это обусловлено интегрирующими функциями «эстетического» и культурно обусловленным содержанием образовательной среды. Особенностью современной дидактической системы является ориентация функций учителя на управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования – процессами, связанными со становлением человека. В этой связи требуется эстетизация всех сфер жизнедеятельности учителя и самого процесса его подготовки. Данную функцию выполняет эстетическая культура учителя, которая представляется как динамическая система знаний, ценностей, норм и моделей эстетического отношения к действительности, обеспечивающих эстетизацию деятельности, поведения, среды обитания человека и раскрывающихся в процессе продуктивного освоения и трансляции эстетического опыта в профессионально-педагогической деятельности учителя. В процессе развития эстетической культуры учителя происходит интеграция общечеловеческих, национальных культурно-эстетических ценностей, его личностное ценностно-эстетическое самоопределение, что выступает устойчивым фактором сохранения равновесия между традициями и инновациями благодаря преемственности образования и передаче культурных ценностей от поколения к поколению, с одной стороны, и накоплению личностного инновационного потенциала – с другой.

В рамках эстетической культуры ее *функции* и *факторы* развития – суть культурные контексты, которые определяют развитие современных дидактических систем.

Функции эстетической культуры.

Функции эстетической культуры представляют собой совокупность ролей, которые она выполняет по отношению к учителю.

В определении коммуникативной функции эстетической культуры мы исходили из позиции Ю.М. Лотмана о коммуникации в системе «Я – ОН» и коммуникации в системе «Я – Я» (т.е. автокоммуникации). Ю.М. Лотман утверждает, что «с точки зрения культуры, рассматриваемой в качестве целого, автокоммуникация решительно преобладает над коммуникацией с другим», так как является «средством постоянного поддержания самоидентичности» [6, с. 17–19].

Результативность коммуникативной функции эстетической культуры учителя в значительной мере определяется его активностью в эстетическом диалоге. Это обусловлено, по Ю.М. Лотману, семиотическими особенностями культуры, предполагающими активность в цепи: индивидуальное

сознание человека – культура, накопленная человечеством. Следовательно, учитель должен быть ориентирован на реальное поведение ученического коллектива с определенным уровнем эстетической культуры.

Основными функциями культуры, по Ю.М. Лотману, являются: мнемоническая (культура – это коллективная память, текст, состоящий из множества текстов), коммуникативная (передача текстов по различным каналам связи) и креативная (создание новых текстов). «Однако новое является новым лишь на фоне старого, новый текст всегда связан диалогическими отношениями со старым, хранит в себе память о них» (там же). Мнемоническая функция эстетической культуры связана с освоением учителем существующего эстетического опыта. Эстетический опыт как источник развития культуры стал достоянием прошлого, однако его личностная актуализация требует самостоятельности индивида. По справедливому замечанию В.П. Иванова, «стать наследником ценностного богатства индивид может лишь при условии приобщения к его мотивирующему (а не доказательному) обоснованию. Перенять же мотивы ориентаций можно лишь путем субъективной идентификации в поле деятельности других субъектов» [4, с. 178].

Познавательная-прогностическая функция эстетической культуры будущего учителя проявляется в его направленности на формирование эстетических знаний, на основе которых возникают цели и мотивы профессионально-эстетической деятельности; на раскрытие особенностей процессов будущего развития личности воспитанника; на поиск путей, методов и средств стимулирования и мотивации учения, профессиональной компетентности учителя; на исследование путей повышения творческой эффективности педагогического процесса. Таким образом, эстетическая культура определяет направленность профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, его ценности и идеалы.

Ценностно-ориентационная функция эстетической культуры учителя заключается в развитии эстетических способностей и умений создавать систему ценностей, подчинять поведение этой системе, выбирать направление профессиональной деятельности в соответствии с этой системой. Посредством реализации ценностно-ориентационной функции у учителя формируются стандарты эстетических оценок; в единое смысловое целое объединяются эстетические потребности, интересы, идеалы.

Креативная функция эстетической культуры учителя реализуется в общении, мышлении, чувствах, в профессионально-педагогической деятельности, проявляется в виде восприимчивости к новым идеям, в положительном отношении к новому с позиций имеющегося опыта и наполняет тенденции культурного развития новым содержанием. Практика показывает, что эстетически развитые учителя обладают такими креативными качествами, как гармоничность (единство чувственного и рационального),

открытость новому опыту, педагогическая независимость и устойчивость, чувствительность к ученическим проблемам.

Факторы развития эстетической культуры.

В определении факторов (движущей силы) развития эстетической культуры мы исходили из внутренней и внешней сторон. Первая включает сферу разума, ценности и смысла, вторая представлена личностной деятельностью.

Одним из ведущих факторов как культурным контекстом развития дидактических систем, наряду с другими, является эстетическое содержание высшего педагогического образования.

Эстетическое содержание образования при профессионально-педагогической подготовке учителя определяется многоаспектностью взаимодействия культуры и образования.

Выделяя эстетический компонент содержания высшего педагогического образования, необходимо принимать во внимание тот факт, что перечень культурологических дисциплин ограничен, а интегративные курсы предлагаются редко.

Например, в зарубежной практике соответствующие интегративные курсы вводятся уже с первых дней пребывания в вузе. Так, П. Эббс разработал курс «Искусство создания автобиографий», который, по мнению М.П. Лешенко [5], раскрывает методику диагностирования личности будущего учителя, куда включаются как теоретическая, так и практическая части. Каждый студент выполняет автобиографическое сочинение в предпочитаемом жанре (поэзия, фотография, рисунок и т.п.).

Примечательно то, что аналогичные спецкурсы предлагаются также студентам медицинских, психологических, инженерных и военных специальностей. В данном отношении оправдал бы себя применительно к вузовской подготовке курс «Введение в специальность» с включением множества разнообразных технологий эстетизации учебного процесса, содержащих структурный элемент главного интегрирующего блока «Исследование». Эстетизация учебного процесса в значительной мере зависит от педагогического мастерства преподавателя. Специфика педагогического мастерства состоит в создании мозаики поисковой деятельности путем комбинации разнообразных блоков. Такой подход создает эффект новизны, расширяет возможности познавательной деятельности студентов.

Эстетическая сущность содержания образования включает как состояние объекта (его количественную и качественную меру), так и состояние субъекта, т.е. чувство эстетического переживания и взаимодействие объекта с субъектом (эстетическую оценку).

Эстетическое содержание образования представляет собой совокупность образно-эмоциональных элементов, в которых отражается

эстетическое отношение к окружающей действительности, к познанию, к творчеству. Эстетический компонент содержится как в обязательных дисциплинах учебного плана, так и в предметах по выбору. Специфика эстетического содержания высшего педагогического образования определяется многоаспектностью взаимодействия культуры и образования: в учебные дисциплины включается исторический контекст; вопросы, связанные с научными открытиями, с борьбой мнений в поисках истины; примеры из художественных произведений и духовных источников.

Однако анализ программ фундаментальных и прикладных дисциплин показывает, что в них чаще отсутствует систематическое последовательное построение и изложение материала на основе принципа культуросообразности. Только программы культурологических дисциплин руководствуются этим принципом, который становится связующим звеном между техническими и гуманитарными дисциплинами. А. Моля эту связь подчеркивал следующим образом: «Главная роль в развитии общества принадлежит уже не физико-химическим наукам, на которых основана техническая цивилизация. Ныне эта роль перешла к гуманитарным, или общественным, наукам, которые в наши дни приобретают свойства технических дисциплин» [8, с. 349]. Следствием данного процесса, по А. Молю, и его результатом как главным источником нового может быть разработка цикла наук о человеке. Связь этих наук с естественными науками проявляется также в кибернетике и теории информации.

На современном этапе подготовки учителя эстетизация содержания образования может стать тем педагогическим средством, которое обеспечит необходимое сочетание технических и гуманитарных дисциплин в контексте гуманизации и демократизации образовательных процессов в вузе. Сущность данного процесса связана с потребностями. По утверждению А. Моля (там же) умением пробуждать и развивать потребности обладают психологи и художники в самом широком смысле слова, в этом и заключается их подлинная власть над развитием общества.

В современных зарубежных исследованиях (Великобритания, Канада и США) выделены четыре основных пути эстетизации педагогического процесса:

- разработка интеграционных курсов, на преподавание которых отводится шестая часть ежедневной нагрузки, а главная цель их – реализация педагогической технологии группового преподавания;
- дополнение каждого учебного предмета эстетическим компонентом, например, предлагается преподавание «эстетики языка», «эстетики математики», «эстетики природоведения» и другие;

- периодическое проведение тематических занятий-блоков в контексте интеграции искусствоведческих и общеобразовательных дисциплин на основе общих для них понятий;
- рассмотрение искусства как базовой основы общеобразовательных программ.

В основе эстетического содержания всех изучаемых дисциплин лежат, с одной стороны, принцип чувственно-эмоционального восприятия, а с другой – универсальная формула педагогического процесса, т.е. потребность – переживание – действие. Известно, что в воспитательной практике В.Н. Сороки-Росинского художественно-игровые формы деятельности практиковались во всех учебных предметах, что стимулировало положительное эмоциональное отношение детей к учению.

Эстетический компонент содержания образования.

Эстетика специальных дисциплин основана на принципах целостности, порядка, симметрии, пропорциональности, стройности, гармонии. Однако каждый из них не несет эстетической выразительности. Еще А. Эйнштейн отмечал, что радостное и вдохновляющее чувство испытываешь, видя проблему изложенной кратко и живо во всем ее разнообразии и во всех ее связях. Система же (периодическая система Д.И. Менделеева, генетическая система, биологическая система видов и т.п.) представляет эстетику в виде стройной картины мира, множества внутренне согласованных и гармоничных положений, объединенных в единое целое ведущей идеей. Например, «здание науки, – писал Д.И. Менделеев, – требует не только материала, но плана, гармонии, воздвигается трудом, необходимым как для заготовки материала, так и для кладки его, для выработки самого плана, для гармонического сочетания частей, для указания путей, где может быть добыт наиболее полезный материал. Узнать, понять и охватить гармонию научного здания с его недостроенными частями – значит получить такое наслаждение, какое дают только высшая красота и правда» [7, с. 9].

Подчеркивая эстетическое содержание математических дисциплин, академик Б.В. Гнеденко писал: «Математические теории, оказываясь ценными орудиями исследования природы, одновременно обладают внутренней красотой, и ознакомление с их результатами доставляет своеобразное эстетическое удовольствие. Более того, математическая теория, доведенная до определенной степени внутренней красоты, законченности, изящества, оказывается одновременно и изумительно гибкой для практического применения» [2, с. 46].

Восприятие эстетического содержания науки требует основательного осмысления знаний учителем. К.Д. Ушинский отмечал, что если бы наука могла действовать так же открыто и легко, как произведения искусства,

то она была бы искусством. Но для «наслаждения» этими искусствами нужно много приготовлений, посредствующих мыслей, и чувство убивается.

Эстетика содержания психолого-педагогических дисциплин определяется, с одной стороны, гуманистической направленностью профессиональной деятельности учителя, признанием Человека наивысшей ценностью жизни на земле. С другой стороны, учитель – субъект педагогического процесса – выступает главным действующим лицом преобразований в системе образования. Сложность духовной структуры личности ученика выдвигает на первый план в цикле психолого-педагогических дисциплин проблемы культуры и нравственности. Поэтому система ценностей определяет его личностно-профессиональную позицию. Приобретение качеств эстетического субъекта будущим учителем требует особенно выделения в курсе психологии из всех психологических механизмов инстинкта, привычки, психофизического соответствия и мышления.

По мнению В.Ф. Панкратьева [9] эти механизмы специфичны при оценке эстетических объектов, они служат показателем как качественной стороны психологических механизмов эстетической оценки (эстетический инстинкт и привычка), так и количественной (эстетический вкус). В этой связи технология реализации эстетического содержания психолого-педагогических дисциплин должна быть направлена на развитие творчества личности будущего учителя и отвечать главным требованиям: как и почему индивид не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества.

Эстетика содержания общественных дисциплин определяется уровнем объективной оценки (общей и эстетической) ситуации, самостоятельностью осмысленного выбора будущего учителя, в том числе культурно-эстетического. В этом отношении важно осознать культурную самобытность своего народа, формировать умение использовать общественные дисциплины для развития способности эстетически мыслить с целью передачи этого качества своим ученикам. Изучение общественных наук в значительной мере способствует формированию личностной эстетической позиции будущего учителя. Это обусловлено тем, что знание культурных, этнических, лингвистических и религиозных традиций помогает студенту осознавать себя не только представителем культуры определенной страны и нации, но и гражданином мирового сообщества. Учитывая противоречивый характер содержания общественных дисциплин, важно учесть многокультурный и многоперспективный подходы, которые позволяют раскрыть ценности каждого человека, его уникальность, неповторимость и индивидуальность.

Эстетика культурологических дисциплин обусловлена самой спецификой культурологии – науки о множественности культур. Существует

мнение о культурологии как разделе эстетики, которая в системе гуманитарного знания занимает самостоятельное место (М.М. Бахтин). Рассмотрение культуры в целом и ее подсистем в частности, ее сопряжение с гуманитарными дисциплинами (философией, социологией, психологией, этнографией, эстетикой, литературоведением, искусствоведением) открывают возможности для новой интерпретации эстетических ситуаций и фактов, эстетического творчества будущего учителя. Гуманитарная культурология как вариант культурологии оперирует понятием «художественность» (включение специфических механизмов художественного сознания). Таким образом, культурология является не просто предметом знания (изучения, осмысления), а становится предметом эстетического переживания. Ориентация на общечеловеческие ценности, осознание их приоритетного значения, формируемые культурологическими дисциплинами, – все это способствует личностному самопознанию и саморазвитию учителя.

Анализ эстетического компонента содержания образования осуществлялся нами в контексте инновационного типа обучения. Н.В. Бордовская и А.А. Реан считают, что данному типу обучения присущи ориентация на будущее с использованием методов прогнозирования, моделирования и проектирования, что требует развития воображения. Именно оно предполагает самостоятельное создание образов будущим учителем, которое является основой эстетического творчества. Наш опыт подтверждает выводы А. Моля [8, с. 108] о том, что творчество свойственно большинству людей, ибо творческая способность определяется умением перестраивать сознание в целях обеспечения возможности выполнения операций в поле явлений. Это связано с существованием «двух полей – поля сознания, образуемого совокупностью атомов культуры и восприятий, и поля явлений, то есть того физического окружения, из которого человек и получает сообщения». А. Моль уточняет: «творчество – это повседневное явление. Мы присутствуем при почти непрерывном творении элементов культуры» (там же).

Для рассмотрения значимости специальных, психолого-педагогических, культурологических и общественных дисциплин в развитии профессионально значимых эстетических качеств будущего учителя мы изучили мнение студентов I–V курсов педагогических вузов Украины и России. Исследованием было охвачено более 1200 студентов госпедуниверситетов.

Студентам предлагался тест-вопросник, который требовал варианта выбора соответствующих дисциплин. Кроме того, использовались экспертные оценки, беседы, наблюдения, самооценочные методики и др.

Анализ результатов исследования показывает, что значимость культурологических дисциплин в развитии эстетически значимых качеств будущего учителя возрастает от первого к последним курсам. Это обусловлено определенными этапами в развитии эстетической культуры будущего

учителя. Для студентов младших курсов характерно усвоение художественно-эстетических знаний, предпочтение опыта эмоционально-ценностной сферы. Ведущая роль здесь отводится учебному курсу «Введение в специальность». Студенты II–III курсов предпочитают накопление и систематизацию эстетических знаний (информации) в процессе преподавания специальных, психолого-педагогических и культурологических дисциплин, полагая, что с этой целью учебные курсы «Мировая художественная культура», «История искусств», «Эстетика» должны быть профилированы в соответствии со специализацией будущего учителя. Особое место в осмыслении этих курсов отводится творческим заданиям, темы которых выбирают сами студенты на основании индивидуальных эстетических предпочтений и профессиональных интересов. Отрадно, что в этой учебной ситуации они осознают, что эстетическая информация стимулирует, дополняет, углубляет специальные знания.

Студентам IV и V курсов предлагались спецкурсы «Педагогическая эстетика» и «Педагогическая этика», которые нацелены на практическую эстетико-воспитательную работу со школьниками.

Таким образом, выбор студентами конкретных дисциплин был обусловлен условными этапами в развитии эстетической культуры. Кроме этого, установлено, что существует и закономерность, связанная с региональной спецификой. Так, большинство студентов столичных педагогических университетов (Москвы, Киева) отдали предпочтение культурологическим дисциплинам, тогда как студенты региональных вузов отмечают доминирующую роль специальных и психолого-педагогических дисциплин. Безусловно, эти данные требуют своего осмысления и могут быть интерпретированы по-разному.

Выводы

1. В основе эстетического содержания всех изучаемых дисциплин лежат принцип чувственно-эмоционального восприятия и универсальная формула педагогического процесса, т.е. потребность – переживание – действие. Этим определяются особенности и основные пути эстетизации педагогического процесса как культурного контекста развития современных дидактических систем.
2. Выделенные составляющие эстетизации как культурного контекста развития современных дидактических систем позволяют актуализировать решение следующих задач:
 - а) стратегических – изменение принципов организации дидактических систем;
 - б) тактических – внедрение новых механизмов и технологий развития дидактических систем на основе креативности образовательного

- пространства, эстетического диалога, раскрывающего соотношение эстетического опыта учителя и существующих традиций, образно-символической интерпретации социокультурных явлений, эстетической культуры как знаковой системы, выражающей культурно-эстетические смыслы обучения;
- в) оперативных – изменение отдельных элементов системы, включая эстетизацию учебного процесса и всех сфер жизнедеятельности участников педагогического процесса.

Литература

1. Выготский, Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956.
2. *Диалектика в науках о неживой природе*. Москва, 1964.
3. Загвязинский, В.И., Ничкало, Н.Г. и др. Современная ситуация в российском образовании и перспективы его развития как открытой социальной системы. *Современное образование как открытая система: коллективная монография*. Москва: Учреждение РАО «Институт научной информации и мониторинга», 2011.
4. Иванов, В.П. *Человеческая деятельность – познание – искусство*. Киев: Наук. думка, 1977.
5. Лещенко, М.П. *Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання*. Київ, 1995.
6. Лотман, Ю.М. *История и типология русской культуры*. СПб.: Искусство-СПб, 2002.
7. Менделеев, Д.И. *Основы химии*. Москва, Ленинград, 1974.
8. Моль, А. *Социодинамика культуры*: Пер. с фр. Изд. 2-е, стер. Москва: URSS, 2005.
9. Панкратьев, В.Ф. *Система философии*. Ярославль: ДИА-пресс, 2001.
10. Сазина, И.В. *Педагогический университет: единство образования и воспитания*. Философский век, Вып. № 28., СПб.: Центр истории идей, 2005.

Summary

L. (O). V. Suchodolskaja-Kulesova

AESTHETICIZATION AS A CULTURAL SCOPE OF MODERN DIDACTIC SYSTEMS DEVELOPMENT

In the article there represented the aestheticization as a cultural scope of modern didactic systems development, which permits providing educational orientation to organize the competencies of innovative activity. These include: analytical and critical thinking; the intention to the new; the ability for constant self-education; the readiness for a reasonable risk; creativity; enterprise, the readiness to work in highly competitive conditions.

There defined the approach to the idea of the scope in a broader meaning as the setting in which the educational process is realized. This process discovers the peculiarities of aestheticization from the point of view of educational aims, motives of cognitive activity, definition of educational content and the products of educational process.

It's represented the aesthetical teacher's culture as a dynamic system of knowledge, values, standards and models of aesthetical attitude to the reality, which provide aestheticization of the activity, behavior, the human's habitat and which are discovered in the process of effective mastering and translation of the aesthetical experience in professional and educational teacher's work.

Within aesthetical culture there've been discovered its functions and factors of dynamics – the cultural scopes which determine the development of modern didactic systems. One of the main factor is found to be the aesthetical content of higher Education, providing the solution of strategic objectives (the change of principles in organization of didactic systems); tactic ones – the application of new facilities and technologies of the development of didactic systems and strategic objectives, including the change of particular elements of the system.

Key words: aestheticization, aesthetical culture, aesthetical content of education, cultural scope, modern didactic.

Об авторе

Суходольская-Кулешова Л. (О.) В., доктор педагогических наук, профессор, главный специалист Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, координатор Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России». Лауреат премии Правительства РФ в области образования, член Американского общества философов образования.

Наталья Волкович

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Последние десятилетия двадцатого столетия были ознаменованы рядом принципиально важных новаций в образовательной сфере. Современная «школа» уже не может довольствоваться пассивным запоминанием информации. Чтобы успешно осуществлять обучение, воспитание и развитие ученика в XXI веке, необходимо стимулировать его творческую активность, формировать мыслящую и деятельную личность.

Ключевые слова: образование, гуманитаризация, культура, культурологическое знание, активность личности, мир духовных ценностей, творческие действия, саморазвитие.

Последние десятилетия двадцатого столетия были ознаменованы рядом принципиально важных новаций в образовательной сфере, связанных с новым видением места и роли высшей школы в белорусском социуме. Были определены задачи реформирования системы образования, которые необходимо решать педагогам высшей и средней школы уже сегодня. Эти задачи связаны как с содержанием образовательного процесса, так и со способами его организации и путями реализации. При этом становится ясно, что современная «школа» уже не может довольствоваться пассивным запоминанием информации, объем которой настолько велик и разнообразен, что неактивное, незаинтересованное сознание не сможет ее усвоить и использовать в дальнейшей практике. Чтобы успешно осуществлять обучение, воспитание и развитие ученика в XXI веке, необходимо стимулировать его творческую активность, формировать мыслящую и деятельную личность [2].

В реализации указанных показателей чрезвычайно важное место принадлежит гуманитаризации образования как процессу, связанному с переосмыслением роли и места человека в социуме, с наполнением

гуманитарным содержанием всей совокупности знаний о мире и человеке. Гуманитаризация призвана, в конечном итоге, изменить отношение к человеку, перевести это отношение из плоскости «средства» в плоскость «цели» таким образом, чтобы личность не декларативно, но реально стала целью развития и саморазвития. Таким образом, должен быть активизирован личностный фактор как высшая цель образовательного процесса [1, 6].

Благодатной почвой для выполнения данной задачи являются предметы гуманитарного цикла. Они предназначены не столько для того, чтобы дать конкретные знания по теории и истории каждой дисциплины в отдельности, сколько для того, чтобы сформировать определенные взаимоотношения индивида с миром эстетических и этических ценностей, определить место человека в практической деятельности общества.

При этом, на наш взгляд, важнейшими в системе являются предметы культурологического цикла.

Важность культурологического воспитания вытекает из самой сущности культуры и необходимости «присвоения» ее ценностей и норм представителями молодого поколения в любом обществе.

Таким образом, культурологическое воспитание представляет собой сложный и диалектический процесс, объектом (и – в идеале – субъектом) которого оказывается молодой человек в единстве своей биосоциальной организации.

Цель – исследовать, как культурологическое знание влияет на гуманитаризацию образования.

Культурологическое воспитание имеет свои специфические задачи.

Аспекты исследования:

1. В наиболее широком значении этого понятия культура представляет собой своего рода «меру человеческого в человеке». Культура существует там, где живет человек, является необходимой средой его бытия и предопределяет его человеческий облик. Отсюда, однако, не следует, что «культурным» человек становится автоматически. Формирование «человека культурного» требует своего рода «насилия» над его природой, подавления неприемлемых и развития, утверждения желаемых ценностей и норм поведения.

2. Необходимость культурологического воспитания определяется таким важным аспектом самого содержания культуры, которое обычно характеризуется как «внебиологическое наследование». Действительно, культура, рассматриваемая в координатах хроноса, обеспечивает преемственность поколений. И важно, чтобы студенты осознавали, что они являются наследниками тысячелетней культурной традиции.

3. В современном мире на первый план все более выдвигается коммуникативно-семиотический аспект культуры. Этому способствует процесс

глобализации, «стягивающий» различные части мира, различные регионы, страны и народы в единое целое. В результате как никогда прежде интенсифицируется межкультурное общение, связанное и с получением образования за рубежом, и с работой в других странах, и с туризмом, да и просто с дружескими контактами между носителями различных культур.

Теоретические предпосылки исследования. Современные средства коммуникации делают эти контакты универсально доступными. Однако процесс межкультурного взаимодействия нередко оказывается не только непростым, но и очень болезненным. Многие задаются вопросом о том, возможно ли вообще сосуществование культур, основанных на различных ценностях, традициях и нормах. Совершенно очевидно, что недостаточно знать язык другого народа (хотя это необходимое условие межкультурных коммуникаций), надо научиться понимать ментальный склад (иначе говоря, «дух») его представителей.

Наконец, культурологические дисциплины являются важнейшим компонентом в формировании творческой активности личности, без которой невозможно развитие человечества в принципе.

Следует заметить, что применение традиционных методов обучения – даже в их усовершенствованной форме – в области культурологического знания не решит проблемы гуманитаризации образования. Причина заключена в том, что мир духовных ценностей не может быть навязан. Это исключительно самостоятельный шаг. Знания в области культуры, не подкрепленные личностным отношением, теряют смысл, превращаются в мертвую формулу. Поэтому занятия по предметам должны опираться на принцип активной личностной вовлеченности студента в учебный процесс, позволяющий создать такие условия, в которых молодой человек не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться равнодушным, сторонним наблюдателем.

Это обстоятельство требует от преподавателей культурологических дисциплин постоянных творческих действий, умения видеть задачи различной степени удаленности и сопоставлять их с реальной конкретной обстановкой. А потому – владеть творческими навыками и искусством импровизации. Для этого преподавателю необходимо быть особенно эрудированным и одновременно тщательно готовить каждое свое занятие, «проигрывая» все возможные варианты хода занятия.

Особенности процесса усвоения культурологических знаний. Достаточно специфичны и средства, используемые преподавателями-культурологами для достижения своей цели. Если преподаватель любой другой дисциплины имеет право выдвинуть перед студентом требование: «Ты должен знать, уметь, делать», а значит, основные средства их деятельности – изложение конкретного материала и выработка определенных навыков, то

требование преподавателя-культуролога к своим студентам следующее: «Ты должен понять, желать, творить». Безусловно, такая постановка вопроса вынуждает преподавателя не просто давать материал, а «протягивать» его через личность студента, обращаться к его мировосприятию, вызывая настоятельную потребность в самостоятельном действии, включать студентов в формирование самого процесса освоения предмета.

Отсюда вытекают и основные требования к личности преподавателя-культуролога:

- коммуникативность, включающая в себя безусловную расположенность к студентам, доброжелательность и глубокое уважение;
- перцептивные способности – профессиональная зоркость, умение проникать в сознание студента и бережно относиться к его чувствам и переживаниям;
- динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению, умение владеть аудиторией, чувствовать ее «дыхание»;
- эмоциональная устойчивость – способность владеть собой;
- креативность – способность к творчеству;
- артистизм – способность преображаться в зависимости от ситуации, хорошее владение речью и интонацией;
- способность делать материал доступным пониманию;
- творческое применение методов преподавания;
- педагогическая требовательность;
- способность к внеаудиторной работе [5].

Закономерно, что указанные личностные качества должны присутствовать в комплексе. Только в этом случае занятия культурологического цикла могут стать формой подлинного познания мира и себя.

Овладеть этими простыми приемами достаточно сложно. Нельзя повторяться, необходимо находить новые оттенки, оригинальные способы освоения материала. Без этого трудно привлечь студентов, покорить их чувства и мысли. Необходимо владение педагогической техникой: пантомимикой, мимикой, техникой речи, приемами работы с аудиторией.

Преподаватель просто обязан использовать различные формы проведения занятий по дисциплинам культурологического цикла. Такие как эссе, лекция-беседа, «движение от абстрактного к конкретному», мини-лекции с обсуждением, толкование текста, дебаты и дискуссии, моделирование, лекции-импровизации, принцип драматургического развития.

Каждая из указанных форм имеет свои сильные и слабые стороны, и преподаватель, в зависимости от задач, стоящих на конкретном занятии, должен грамотно использовать их потенциал. Вместе с тем, среди представленного списка есть и достаточно уникальная форма, позволяющая

представить и проанализировать практически любой материал. Это лекция, построенная по принципу драматургического развития, которая состоит из четырех частей: «завязки» (или экспозиции), «развития» (или разработки), «кульминации» и «заключения» (или репризы). Кроме того, следует учитывать и момент «последствия», т.е. самостоятельной работы материала в эмоционально «заряженном» сознании студента после его ухода с занятия [7].

1 часть (экспозиция) является «постановкой» учебной проблемы, включает название темы и перечисление основных задач; кроме того, в данном разделе следует проследить связь представленной темы с предыдущим материалом предмета и материалом, изучаемым в рамках других дисциплин учебной программы.

2 часть (разработка) служит для изложения основного материала темы занятия, причем его распределение должно отвечать следующим требованиям, на основе предварительного ранжирования:

- логике изложения (каждый последующий раздел/ранг должен логически вытекать из предыдущего);
- членимости (каждый из разделов/рангов урока должен иметь свою содержательную сторону);
- эмоциональной динамике (разделы/ранги размещаются по принципу психологической насыщенности, от минимальной к максимальной) [3].

Такое размещение материала позволяет преподавателю гармонично перейти к 3-й части – «кульминации» занятия. Именно здесь концентрируется основная эмоциональная точка занятия, поэтому материал не должен быть сложен для восприятия. Он обязан быть доступен каждому студенту, психологически оправдан и очень интересен.

После яркой и выразительной кульминации естественно выстраивается 4 часть – (реприза), в которую легко ложатся выводы, ставятся задачи для самостоятельной работы, обозначается тема следующей лекции. Причем вышеуказанную работу студенты проводят в большей степени самостоятельно, поскольку подошли к данному этапу логически, последовательно и в состоянии глубокого духовного сопереживания, а значит, без усталости и с желанием дальше работать над темой. Это позволяет достичь поставленных целей занятия и вынести его воздействие за рамки отведенного времени, а также скорректировать при помощи разумного и творческого самостоятельного задания процесс «последствия».

Практика показала, что вышеуказанный принцип построения лекции полностью оправдывает себя и дает достаточно высокие результаты. Вместе с тем, ни одна лекция не сможет дать максимальной отдачи, если

преподаватель не будет использовать приемы активизации и стимулирования учебной деятельности, а это:

- четкая постановка учебной задачи, которая должна отражаться в названии темы занятия и его эпиграфе;
- формирование интереса к предстоящей работе путем раскрытия значения темы, ее места в курсе, показа того, что изучаемая тема удовлетворяет познавательные и практические потребности студента;
- создание проблемной ситуации по центральному вопросу темы и совместного со студентами поиска способов ее разрешения;
- не декларирование, не информирование, а рассуждение, размышление вслух;
- постановка вопросов и вовлечение студентов в размышление, в процесс поиска новых знаний, установления сходства между различными явлениями или скрытых различий между сходными;
- использование иллюстративного материала (по данным ЮНЕСКО, слушая, человек запоминает 15% информации, глядя – 25%, а слушая и глядя – 65%);
- запись конспекта, тезисов либо плана по ходу занятия;
- наличие определенных эмоциональных переживаний и сопереживаний в процессе восприятия материала;
- духовный контакт со студентами на занятии [4].

Комплексное использование вышеуказанных приемов в единстве с грамотным построением лекции позволят провести занятие, отвечающее методическим требованиям высшей школы, а весь комплекс вышеуказанных компонентов методологии построения и проведения занятий по дисциплинам культурологического цикла направлен на решение основной цели – ввести личность студента в культуру, сформировать в нем готовность и способность к самостоятельному духовному освоению подлинных человеческих ценностей, способствовать его всестороннему развитию.

Выводы

Таким образом, на современном этапе развития общества важнейшим фактором интенсификации становится гуманитаризация системы образования, которую обеспечивают дисциплины гуманитарного цикла в целом и культурологического в частности. Поскольку именно культурологическое знание призвано не только формировать мыслящую и деятельную личность, но и стимулировать ее творческую активность.

Вместе с тем, указанные дисциплины требуют не только особых профессиональных и личностных качеств преподавателя, но и использования целого комплекса форм, методов и средств представления материала.

Комплексное использование вышеуказанных приемов в единстве с грамотным построением лекции позволят провести занятие, отвечающее методическим требованиям высшей школы, а весь комплекс вышеуказанных компонентов методологии построения и проведения занятий по дисциплинам культурологического цикла направлен на решение основной цели – ввести личность студента в культуру, сформировать в нем готовность и способность к самостоятельному духовному освоению подлинных человеческих ценностей, способствовать его всестороннему развитию. И, в конечном итоге, гуманитаризировать систему образования.

Литература

1. Бодалев, А.А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1983.
2. Волков, И.Б. Учим творчеству. Москва: Педагогика, 1982.
3. Григорьева, Т.Г. *Основы конструктивного общения*. Москва: Совершенство, 1997.
4. Зязюн, И.А. *Основы педагогического мастерства*. Москва: Просвещение, 1989.
5. Ильин, Е.Н. Искусство общения. Москва: Педагогика, 1982.
6. Лисейчиков, О.В. Проектирование нового содержания образования. Минск: Народная асвета, 1999.
7. Предтеченская, Л.М. *Методические рекомендации для преподавания мировой художественной культуры*. Москва: НИИ школ МП РСФСР, 1987.

Summary

N.A. Volkovich

CULTUROLOGICAL KNOWLEDGE AS THE FACTOR OF THE EDUCATION HUMANIZATION

The last decades of the 20th century were marked by a principally important series of innovations in educational sphere. Contemporary school cannot be satisfied with passive storing of information. To perform successful training, education and development of a learner in the 21st century, it is necessary to stimulate his creative activity in order to form a thinking and active personality.

Key words: education, humanization, culture, culturalogical knowledge, personal activity, world of spiritual values, creative activities, self-development.

Об авторе

Наталья Александровна Волкович, кандидат культурологии, доцент, директор Гуманитарного колледжа УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Адрес: г. Гродно, ул. Ленина, 4. Научные интересы: методика преподавания культурологических дисциплин, история культуры, мировая художественная культура, русская религиозная философия.

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Jurgita Stripeikaitė

DEVELOPMENT OF THIRD FORM PUPILS' NARRATIVE WRITING ABILITIES

Annotation. This article aims to reveal the conception of primary school children's narrative writing development; to discuss the methods of teaching to write that are recommended in modern educational practice; and to describe the results of the empirical study, which demonstrate how the third-formers are able to write a narrative with the help of these methods. It must be noted that third-formers achieve better writing results when they have the possibility to choose one work to write about out of several recommended.

Key words: primary school children, development of narrative writing abilities.

Introduction

From the first days at school primary school children are being taught to perceive a word, to understand a text, and to express their thoughts correctly, both orally and in writing. According to E. Marcelionienė and V. Plentaitė (2007), writing is a personally significant linguistic activity, which is an indicator of culture. One of the most important objectives of the development of the language of writing is learning to express one's thoughts and feelings in writing with the help of correct language and to communicate them to others, that is, to write. The tendency of primary school children's writing achievements falling lower (according to the data of 2003, 2005 and 2007 year national researches on fourth-formers' Lithuanian language achievements) points to the topicality of the problem discussed in the article. TV shows, films and computer games are the most common hobbies that make the biggest impact on the development of the third-formers' narrative writing abilities. Today's reality shows that children are often unable to express their thoughts in writing, they are no longer able to create, they base their stories on the events they have seen on TV, and bad-natured heroes of computer games are the main characters of their stories. Even in the first form pupils try

to write sentences according to a series of pictures and in the second form they are introduced to the narrative structure. Third-formers start learning to plan, express their thoughts consistently, and to create longer stories. D. Bertrand and F. Ploquin (1994), Z. Nauckūnaitė (2002), E. Marcelionienė, V. Plentaitė (2007), Z. Alaunienė (2009) and others have approached the issue of pupils' ability to develop their writing ability.

The object of the research – third-formers' narrative writing abilities.

The goal of the research – to research how the third-formers' narrative writing abilities are being developed.

Mentioned below are the tasks that have been formulated in order to achieve the goal of the research:

1. To reveal the conception of the third-formers' narrative writing abilities' development.
2. To study the level of third-formers' narrative writing abilities on the basis of narrative evaluation criteria.
3. To compare the results of the research in this area with the results from the first half of 2012 presented by the pedagogues.

The place of the research: the research was carried out in March-April of 2012 in Vilnius Fabijoniškės secondary school, Telšiai Germantas Basic School, and Telšiai Krantas Basic School.

The participants of the research: 108 third-formers and 5 of their pedagogues.

The methods of the research:

- The conception of the development of third-formers' narrative writing abilities has been revealed by means of scientific analysis of methodological literature of the subject on the development of primary school pupils' narrative writing abilities.
- Preparation and presentation to pupils the tasks and questionnaires of individual narrative writing for the purpose of establishing the state and the methods of development of third-formers' narrative writing abilities.
- Structured interviews for the purpose of identifying the methods of the third-formers' narrative writing abilities development applied by teachers.
- The level of third-formers' narrative writing abilities has been established and compared with the assessments made by teachers with the help of qualitative and quantitative analysis and generalization of empirical research data.

The conception of primary school pupils' narrative writing development

Traditionally *narration* is considered as a text where it is explained what has happened and where events and actions are presented, and motion, the passage of time, and dynamics dominate. D. Bertrand and F. Ploquin (1994) find sameness

between the narrative and myths and fairy tales created by people that are inspired by their need and the pleasure of telling different stories. Z. Alaunienė (2009) states that there is a story, event, and incident in the core of the narrative. The unfolding narrative divides the event into smaller parts, such as sub-events and actions. In terms of volume narratives can be different. A narrative can be long and developed; that is, it can be the basis of the text, or it can be short and illustrative in order to substantiate one or another allegation. In both cases the narrative should not consist solely of action. The situation of the event (place, time, reasons, and characters) should not be omitted. Z. Nauckūnaitė (2002) also suggests finding the narrative details by writing down the answers to six questions: *What has happened? When? How? Where? Why? Who has performed the action?* Each narrative should give not only different answers to above mentioned questions, but should also line them up and emphasize them in a different way. When a person is getting ready to narrate, he/she must decide which details will be the most important and which will be less important.

In the Basic Program for Primary Education (2008) it is stated that third form pupils should be able to explain how they are going to create a text, should be aware of the essay types (narrative, fairy tale, letter, message, advertisement and so on), and should know the structure of the narrative. Third-formers should be able to express their thoughts, feelings and personal experience in written language; to convey information understandable for the children of this age group; to create a text that is based on personal experience or fictional events when the beginning and/or the end of the story is provided for them after the guidelines for the story have been collectively discussed and/or according to a personally created plan. Third-formers should be able to describe an animal or certain item purposefully, to insert a description into the narrative. With the help of teachers third-formers should be able to properly use synonyms, antonyms, idioms (without using this term), figurative words, different types of sentences (interrogative, exclamatory and incentive), and insertions of dialogues in their essays. With the help of teachers third-formers should be able to correct and improve the story – to make it more coherent, interesting, and imaginative. Third-formers should be able to spell learned words correctly and to include necessary punctuation in the middle of and at the end of a sentence. With the help of teachers third-formers should be able to assess their spelling skills and to envisage what and how they are going to improve. While reading and analyzing fiction and other types of texts pupils learn about the story, its structure, and language features, as well as learn to create such texts themselves. Expanding pupils' vocabulary and increasing opportunities for expression are several reasons why an increasing number of different texts are being created. In the 3-4th form pupils learn about the concepts of *theme and the main idea* through discussions about different linguistic texts. They also learn to discuss the story's events, place, and time, and to describe the characters. One of

the aims is to teach pupils to discuss personal and friends' creative works and to elaborate their works to gain rudimentary text editing skills. Spelling and punctuation mistakes in pupils' creative works are being corrected tactically so that pupils do not lose their desire to create.

Teaching to write narratives cannot be episodic and, more importantly, self-propelled work. The system of knowledge and skills' consistent formation must be followed. The first phase of the narrative writing could be preparation and motivation. The teacher should engage the pupil and should explain why it is necessary to write. Planning is also closely related to the narrative. Teaching to write the narrative is based on it. That is why the planning of the narrative is the second phase. A. Šiaurienė (1995) suggests teaching to understand the structure of the narrative, to make the plan of the narrative, and to express the main idea. Learning to plan goes through making the plan of the narrative collectively by writing it down on the board. Some vivid words, which could be used when writing the narrative, can also be chosen. Planning teaches pupils to express their thoughts consistently, not to stray from the subject, and to maintain the correct structure of the text. The beginning (*How did it start?*) → the process (*What happened?*) → the end (*How did it finish?*) is the elementary narrative structure, which is understandable to pupils of primary classes. These are the issues lessons about planning the narrative are based on. When teaching pupils to create the written narrative text, it is important to develop their ability to understand the logic of the sequence of the events described in the narrative text: event (*What happened?*), place (*Where?*), time (*When?*) and characters (*To whom?*). It is easier to write the narrative when the scheme presented below is used:

Character + action (event)	Creating according to the example
Character + action (event) situation + the place, time, cause of the circumstances of actions (event)	Story-telling according to the elementary narrative structure: 1. How did it start? 2. What happened? 3. How did the event finish?
Character + action (event) situation + a chain of action events	A chain of events (naming several verbs) giving answers to the questions: how did everything start? what happened? how did everything finish?
Character + action (event) situation + development of the event (events)	The beginning of the narrative – the beginning of the event – culmination – the end of the event – the end of the narrative

Fig. 1. Recommended narrative writing schemes

The place and time of the event can be relatively stable and then described in the beginning of the text. Further only the event is described. However, time and place can be changed parallel to the development of the event and the change of situation is also described. It is difficult for the pupils of primary classes to identify time and place, so they must be taught that. Children usually restrict themselves to abstract and insufficiently clear words: "there and then". That is why it is important to teach pupils to use meaningful and concrete words that help the reader to see clearly what is being narrated. Characters (to whom everything happened) are the indispensable component of the event. The problem of identifying the characters occurs when defining them. Sometimes children do not identify the characters at all and sometimes they repeat the same ideas, so it is necessary to enrich their vocabulary with synonyms. Contextual and pure synonyms should be used. Difficulties occur when new characters appear in the course of events of the narrative. A child describes the actions of this character without indicating where this character appeared from. Thus children face difficulties when telling a story according to a series of pictures. It happens that the same character is depicted in the series of pictures. Pupils start writing the narrative after they have created a plan and after they have reflected on what and how they are going to write. This is the phase of narrative writing. In this phase it is necessary to give more time for pupils to write in the classroom, so that they can express their thoughts at ease, consistently following the plan they have made. Surely new things are discovered and thoughts are sorted different ways while writing. That is why the plan should be looked through and corrected after the first draft has been written. Then not only the changes will be reflected, but it will also be visible if the written text is laid out logically and if there are deviations from the plan. The editing of the essay is another phase of narrative writing. Pupils of primary classes are being trained and taught to consistently check and elaborate the narratives they have written. It is necessary to teach pupils to read the narrative and to check if there are no mistakes and to correct them if there are.

Narrative writing educational methods

According to Z. Nauckūnaitė (2002), V. Lukoševičienė and M. Kondrotienė (2002), while developing writing skills it is suggested to create such conditions for pupils in which as many ways as possible are provided to encourage them to express their thoughts, enrich their vocabulary, and boost their creativity. It is recommended to write the narratives on unusual forms of paper and to create mini-projects, which would raise pupils' motivation to express their thoughts in writing. When developing primary school pupils' narrative writing abilities it is suggested to apply various children's critical thinking improvement methods; that is, each time it should be encouraged to create by acting in a different way. Learning this way makes pupils interested in writing. It makes the most sense when chil-

dren can choose one theme and/or situation out of several alternatives. Thus pupils have the chance to choose such a theme and/or situation in which they feel themselves the most experienced and have the most to say. Below there are several of the most targeted proactive methods that promote the development of narrative writing abilities:

Table 1. **The methods that promote the development of primary school pupils' narrative writing abilities**

Method	Method description
<i>Brainstorming</i>	This is the activity that inspires creativity when free float of ideas related to the topic is allowed. We write down everything that comes to mind in a column or just on a sheet of paper as fast as we can. Spelling, punctuation and correctness of ideas are neglected. This kind of individual or pair activity lasts for 5-10 minutes. This method can be used when choosing a theme, considering what to write on the selected topic, searching for a suitable form of writing to develop the theme, to make a plan, and so on. When thoughts are put down, they should be considered for possible links so the most important things can be outlined with certain symbols. The indicated words and/or propositions should be elaborated when writing the narrative.
<i>Mind map</i>	This is a method for figuring out in what order to develop the selected idea and/or theme. The theme and/or idea is written down at the bottom, on the top, or in the middle of the sheet of paper and is "grown" by drawing lines and recording revealed ideas that can also be developed further. The related ideas are also connected by using a certain symbol. This method reveals connections between individual thoughts and helps to understand the structure of an essay.
<i>Free writing</i>	This is an effective method when a person does not know what and how to write. This method provides an opportunity for children to reflect on the questions they must answer and the given theme. The essence of the method is that pupils receive one or several words and write down everything that is related to this word or these words for five minutes. Such automatic writing "without thinking" and without stopping for 10-15 min. provides an imperceptible opportunity to discover what to say and how to say it. After such writing it is necessary to pause, to look over everything and to decide whether there are thoughts that should be developed. The advantage of this method is that each child himself/herself looks for a certain topic related to supporting words, which help them to make a plan. The fluency of language and the originality of expression are developed in this way.
<i>Discovery method</i>	This is the method when pupils are given a certain direction or several alternatives and children themselves search for the answers and solutions, gather information, and are involved with the topic or situation they have chosen. Simple questions (Who?, What?, Where?, Why?, How?) help to fulfill the discovery method in an unexpected and interesting way. They can be formulated in a more complicated form, for instance, What is who doing and how? What is who doing and why? The answers to the questions may take 10-15 minutes.

All methods presented in Table 1 awaken the mind; that is, they afford the possibility to remember and to think about the same things differently. While pupils are not familiar with the activities of a certain method, the teacher should set an example by highlighting the most significant aspects of the application of the method. It is important to allow the child to express his/her feelings and value attitudes when developing his/her linguistic self-expression.

The course of the empirical research

Taking into account the recommendations of Z. Nauckūnaitė (2002) and national research on pupils' achievements (2007) we have been afforded the possibility to choose one task to accomplish out of the three when developing the third-formers' narrative writing abilities. Pupils were asked to answer the questions on the questionnaire after the accomplishment of the task. Below we will comment on all the tasks.

The first task included the beginning of the story about a ladybird that decided not to sleep in the winter but, without her mother's permission, to fly away to see the world. Pupils were asked to imagine a happy or sad ending to the story according to certain requirements: to relate the continuation of the story to the given beginning, not to repeat the same words, to write clearly and legibly, to formulate the name of the story, and to answer why the story ended that way.

The second task included the beginning of the story "Minus Twenty Degrees", which described a situation when the weather temperature dropped to minus twenty degrees and a mother told her child that he would not have to go to school. Pupils were asked to write about what they did that day, where they were, if they liked not going to school, and how their day ended.

The pupil's third task was about the sun, a picture of which pupils found on a sheet of paper and which they were asked to colour the colour they liked. Pupils were asked to write a narrative starting like this: "Today my sun is (pupils insert the colour they coloured the sun), because...". They had to describe why the sun is their chosen colour, what happened, and how the sequence of events finished. Pupils were also asked to formulate a name for their story.

In the questionnaire the third-formers were asked to ground the choice they made and to answer whether they liked accomplishing the chosen task and why. The questionnaire consisted of questions aimed at finding out whether children like Lithuanian language lessons and what they like in these lessons best.

Pupils' narrative evaluation criteria were designed according to the groups of abilities that concerned the content of the text, the structure of the text, and their linguistic expression and literacy. Pupils' narrative writing abilities were divided into satisfactory, basic, and higher levels according to the collected points.

Empirical research data analysis

During the study pupils were able to make themselves familiar with all the tasks, and, after studying them, they were asked to choose one of them and to write the narrative according to it. We examined the distribution of choices made by the third-formers:

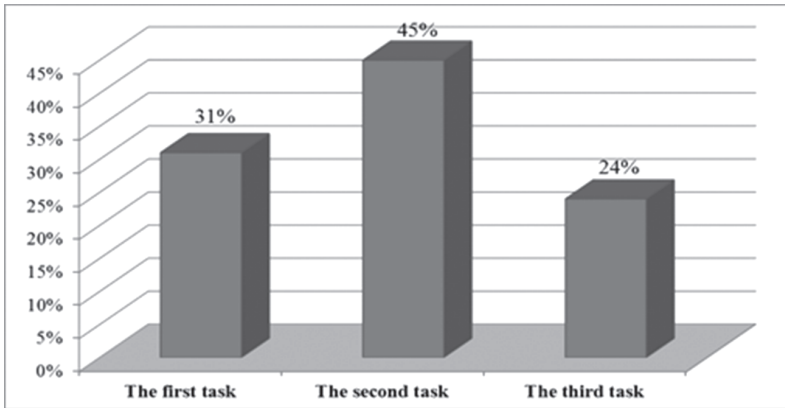


Fig. 2. Distribution of tasks chosen by pupils (%)

Picture 2 shows that pupils chose the second task most frequently (45 percent of the subjects chose it), whereas the first task was chosen by 31 percent of subjects, and the third task was chosen by 24 percent of the subjects. This picture illustrates that affording an opportunity to choose is a favourable condition, as there were no tasks that had not been chosen. The fact that most of the pupils chose the second task is not surprising because the third-formers could write about their real experiences and real events and that is the easiest and the most interesting topic to write about for the pupils of primary classes.

In the questionnaire the third-formers were asked to ground the choice they made. They could note that they chose a certain task because it was the easiest or the most interesting one. In Picture 3 we can see how pupils evaluated their choice:

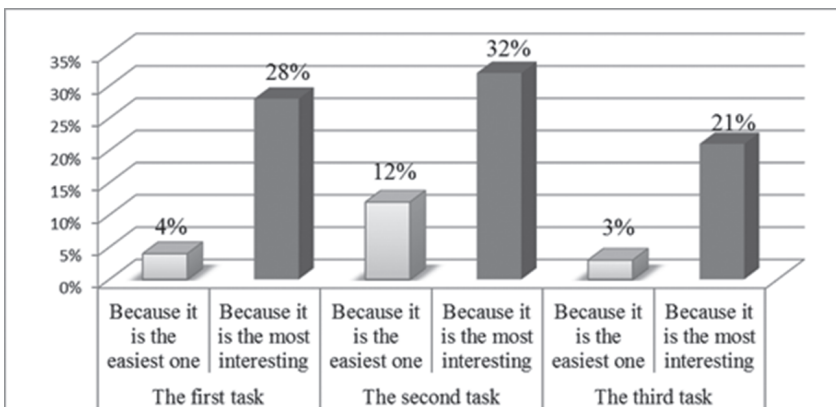


Fig. 3. Reasoning of choices made by pupils

We can see that positive attitude is the most important thing for the third-formers when choosing a task because interest in the task determines creative motivation. Pupils usually do not think whether the task is easy or difficult. Eighty percent of the subjects considered the chosen task as the most interesting. This is a very sound result of the research, which shows that the third-formers are interested in different things. One-fifth of pupils founded their choice on the easiness of the task. To sum up the results of the diagram, it can be stated that the biggest percentage of pupils chose one of the three tasks because this task appeared to be the most interesting to them.

Pupils were asked not only to choose one or another task from the questionnaire because it was the most interesting or the easiest one, but also to give a reason for the choice. Below are the most frequent pupils' answers that give the reason for the choice of a certain task.

Reasons for choosing the first task. One-third of pupils who chose the first task stated that this task appeared to be the most interesting and fun to them and they liked the beginning. One-fifth of pupils generalized their choice by telling that they like stories about animals (a ladybird in particular) and one pupil stated that he did not understand why the ladybird flew in the winter, so he wanted to develop the story. One-third of pupils indicated that they like narrating, so the beginning of this story seemed to be the most inspiring. Two children did not reason their choice. Pupils who considered the ease of the task mentioned that the easiest thing for them was to create the end of the story. Pupils were asked whether they liked accomplishing the first task. We received such results: 31 pupils (out of 34) answered that he/she liked the task, and three pupils did not like the task because one of them found it difficult to write, another lacked enough time and the third one disclosed a dislike for creating narratives at all. Twenty-three pupils of all the researched who were positively disposed towards the first task, stated that they like creative work because they can relax, they are interested in creating the narratives of their own and they can express their thoughts. Two children said that they like all tiny bugs and they had sheltered a lot of animals (bugs) in boxes at home. Two children found this task very special, so they chose it.

Pupils had to create a happy or sad ending to the story. Thirty-two pupils who chose this task created a happy ending and 2 pupils created a sad ending. The majority of pupils stated that all fairy tales have a happy ending and they like it. That means that the subjects are positively disposed towards writing the narrative and interesting tasks can strengthen such an attitude. There are the most interesting narrative ends of the first task and their reasoning: "Because I think that Tirlytè already had to go home, otherwise her mother would start to worry". "Tirliukè met Boružius and they lived there for a long time in the nice granny's garden until they died. For ladybirds do not live forever". "A spider caught Tirliukè, but, as soon as

he noticed that she is tiny, decided to release her if she would listen to her mother. Happy Tirliukè promised to listen to her mother and rushed towards home”.

One girl finished her story in such a way that Tirliukè returned home and asked her mother to take her to the city, but her mother did not agree, as she had a lot of work. Tirliukè became very sad. The girl treated her story as having a sad ending because “Tirliukè heard from her mother that she did not have enough time to go with her child to the city.” The end of this story shows that children of employed parents lack their attention. Another child finished his story like this: “Tirliukè met the Cat, but he did not want to be friends with her. He wanted to entice and eat it, but Tirliukè escaped from him. She flew and flew until she saw her home and she found her home only by mistake. Her mother told her off”. The story finished like this: “because she did not listen to her mother”.

Reason for choosing the second task. This task was chosen by the majority of pupils, [need percent here] percent of the subjects. Pupils found this task the most interesting and the easiest one because they could write about themselves and recently experienced and enjoyed events (in February pupils did not have to go to school due to low temperatures). All pupils who chose this task stated that they liked creating the narrative because they could write about their day, what they did, where they were, and if they liked not going to school. Some pupils said they realized that going to school is more fun than being at home. Pupils mentioned that they faced such a task for the first time; therefore they liked it very much. The given plan simplified the task (although the narrative scheme and guiding questions were given in all the tasks). The rest of the subjects admitted they liked writing about the winter.

Reason for choosing the third task. The least number of pupils (24 percent of the subjects) chose it. However, all of them were well disposed towards it. Most of all pupils liked colouring the sun the colour they liked best. This task was to find out if children are afraid of unconventional solutions, for instance, a blue sun. The results of the research showed that children are creative, not constrained by rules, because they chose different colours (violet, blue, red, etc.) to colour the sun. The story itself was associated with the colour of the sun. Noticeably, the choice of colour depended on the children’s mood. If a child was sad that day, he chose darker colours. Pupils in a good mood chose light colours. Below are the most interesting thoughts pupils’ wrote while accomplishing the third task: “Today my sun is pink because it has something pink to hide behind. Maybe it hides behind a flower, or maybe there is a pink ball?”. “Today my sun is green because green colour means happiness and joy to me. I did very well at school”. “A sun of different colours gives me joy, happiness and kindness while waiting for my birthday and it will light my way to the future life, work, travels and joyous moments”. “... I saw a sad sun in my mind and decided to help her. I called my friends to help me to melt the snow and to move the clouds. We worked for one hour and at last we saw the blue sky with

the bright sun and the land without snow. In my mind I saw all Lithuanian animals laughing, playing games, larking around and thanking us. And that was possible with the help of just thoughts!!!. “I looked at the sun and it seemed to me that it mourned with me, so she was black. That was the blackest day in my life. But today I am healthy and all of this is almost forgotten, so the sun is yellow again”.

The level of the researched third-formers' narrative writing abilities has been established on the basis of the criteria of the content and structure of the text, linguistic expression and literacy. Below we will discuss the third-formers' narrative writing abilities as per each criteria.

The content of the text

- *Satisfactory achievement level (1-2 points)* means that the content of the text being created corresponds to the topic, but there are deviations from it. Pupils create the text (text fragment/fragments) taking into account at least one requirement of the task. The created text is short and the theme is not developed. Writing is generalized, without giving details (e.g., Lots of adventures happened.). The text lacks consistency and integrity (there are leaps of thoughts, unmotivated transitions from one structural part of the text to another, and so on). The text is incoherent. If there is a dialogue in the text, it has been selected unintentionally or is not associated with the idea being developed. Zero points are awarded if the text is too short to draw conclusions. Writing is not related to the topic.
- *Basic achievement level (3-4 points)* means that pupils create the topic-based text. There can be gaps in text consistency and integrity. Sentences and paragraphs are related to one another and thoughts are developed rather coherently. The main idea is enunciated. If there is a dialogue, it is associated with the enunciated idea, but it might not be extended (it can finish without any motivation).
- *Higher achievement level (5-6 points)* means that the topic is clearly revealed in the text. Pupils fulfill all the requirements of the task while creating the text. They write a comprehensive text with the elements of reasoning (express their thoughts while making assessments). The text is consistent and continuous because the paragraphs and sentences are related to one another; thoughts are developed clearly, coherently, and smoothly; and the text engages the reader. The text is coherent. If there is a dialogue, it has been selected intentionally and is clearly and consistently described.

Picture 4 presents the distribution of the third-formers' narrative writing abilities according to the content of the text:

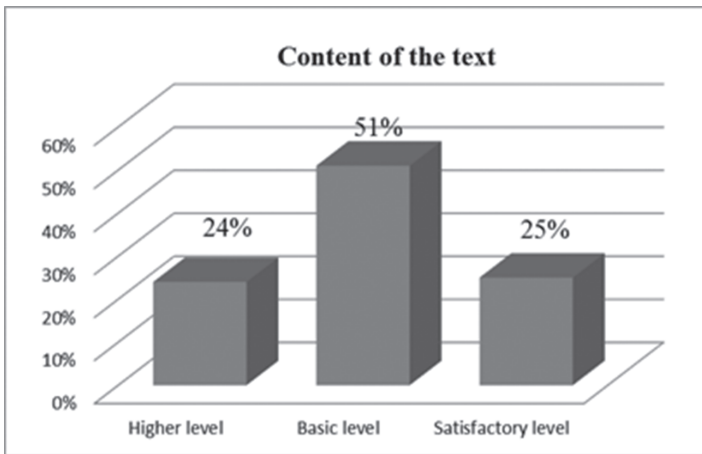


Fig. 4. Assessment of the third-formers' text content abilities according to the achievements' levels

The analysis of the narratives written by pupils and the assessment of pupils' ability to create the content of the text showed that essays of even one half of the pupils matched the description of the basic level of the text content criterion. Written compositions of one-fourth of the subjects corresponded to the description of the higher level of the text content criterion and another one-fourth corresponded to the description of the satisfactory level of the text content criterion. Pupils whose work was attributed to the lowest level still face difficulty in developing the content of the text; they often attempted to pass on a common history or a fairy tale. The most developed themes were about the pupils' day (the second task). It was noticed that when children retell their feelings and experiences, they put thoughts more consistently. Pupils were likely to fantasize most while accomplishing the third task. They often tried to insert a dialogue in their narrative, but a big part of them (about one half of the pupils) were not able to write it and to use punctuation correctly.

The structure of the text

- *Satisfactory achievement level (1 point)* means that pupils formulate the name of the text (it corresponds to the topic of the text). There are no structural parts or they are not clear (they can be graphically separated or not). Zero points are awarded if the text is too small to draw conclusions.
- *Basic achievement level (2 points)* means that pupils formulate the title of the text (it corresponds to the topic of the text or the main idea). There are at least two or three structural parts of the narrative: the beginning and/or the body and/or the end, and they can be graphically separated or not.

- *Higher achievement level (3 points)* means that the title of the text can be expressed with the help of a vivid phrase, a proverb and etc. All structural parts of the narrative are graphically separated and this separation is logical.

Picture 5 presents the distribution of the third-formers' narrative writing abilities according to the text structure criterion:

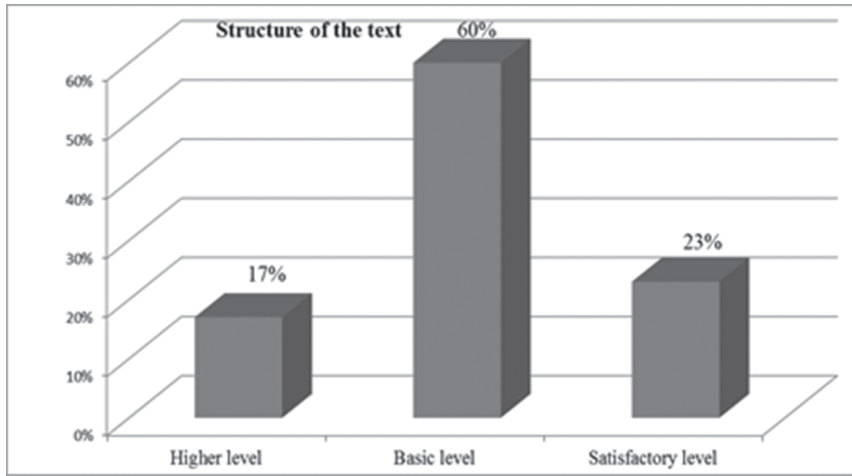


Fig. 5. Assessment of the third-formers' text structure abilities according to the achievements' levels

Results presented in Picture 5 show that text structuring abilities of more than a half of the subjects matched the basic achievement level, whereas almost one-fifth of the subject's fell into the the higher level, and more than one-fifth of the subjects fell into the satisfactory level. In the pupils' essays that matched the satisfactory achievements level, structural parts were missing from the text: if pupils developed the beginning of the story well, they ended it with one sentence, prolonged the development of the story without finishing it, or finished it with the words "The end". This example shows that the third-formers have not mastered the text structure requirements yet. Pedagogues of the subjects also pointed out that pupils usually needed help in making sentences and creating the plan while writing narratives. Most of the pedagogues affirmed that they practiced writing the plan on the board before letting pupils write the narrative. Most pupils' essays lacked a clear, logical and developed idea as well as a clear beginning and the end.

Linguistic expression

- *Satisfactory achievement level (1point)* means that pupils use elementary words and phrases (there are no vivid words) as well as direct sentences. There is a significant imperfection of style (vocabulary) and there are

unreasoned repetitions. Zero points are awarded if the text is too short to draw conclusions.

- *Basic achievement level (2 points)* means that language is clear. There are imperfections of style (vocabulary), and unreasoned repetitions occur. Different kinds of sentences are used (direct, interrogative and exclamatory).
- *Higher achievement level (3 points)* means that language is clear and fluent, logical and vivid. Different kinds of sentences are used (direct, interrogative and exclamatory).
- Picture 6 presents the distribution of the third-formers' narrative writing abilities according to the linguistic expression criterion:

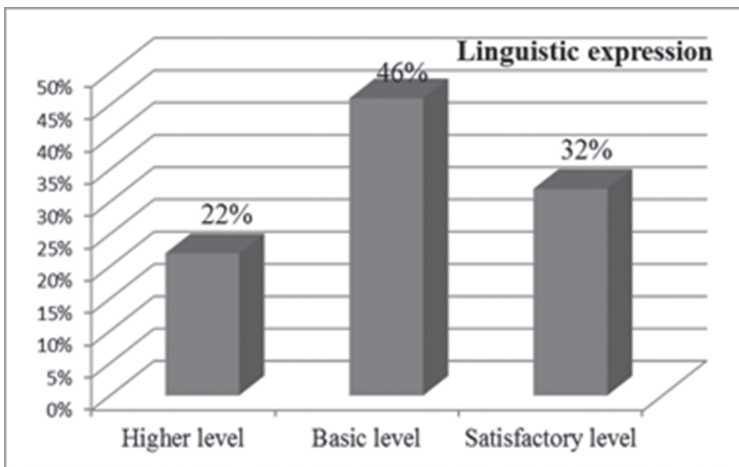


Fig. 6. Assessment of the third-formers' linguistic expression abilities according to the achievement levels

Having analyzed pupils' linguistic expression abilities when creating the narrative we received the results shown in Picture 6. It is obvious that linguistic expression of the biggest part of pupils matched the basic abilities level. One-fifth of pupils' works could be attributed to the higher level of linguistic expression and one-third could be attributed to the satisfactory level of linguistic expression. This result means that the third-formers should develop their abilities in linguistic expression because most of the subjects have poor vocabulary and their language lacks clarity and fluency.

Literacy

- *Satisfactory achievement level (1point)* means that pupils make a lot of systematic and random spelling and punctuation mistakes. The text is difficult to understand. There is no sentence framework. If a dialogue is inserted,

the correct punctuation is ignored. There can be 8 or more mistakes. If the essay contains 10 or more mistakes from the learned cases, it is considered that literacy criterion matches the unsatisfactory achievement level and 0 points are awarded. No points are awarded if the text is too short to draw conclusions and the text is incomprehensible due to the mistakes.

- *Basic achievement level (2-3 points)* means that there are systematic and random mistakes and style imperfections. Pupils should correctly write words whose spelling does not differ from the correct pronunciation; the accusative singular of nouns and adjectives, the genitive plural of nouns and adjectives, the locative of nouns, personal names and place names, present and past tense verbs, simple cases of consonant assimilation, and words of notable spelling. They should also correctly use hyphenation and punctuation at the end of the sentence (points, question and exclamation marks). They should be able to distinguish the unexpanded homogeneous parts of the sentence, to put commas before the words *but* and *that*, and to punctuate invocatives. Three to seven mistakes are possible. If a dialogue is inserted, it is written with mistakes.
- *Higher achievement level (4 points)* means that language is clear, fluent, logical, and vivid. There are no spelling and punctuation mistakes that are given in the program (there can be one or two random mistakes). Pupils should correctly write the words of notable spelling, compound words, and other cases of consonant assimilation; write and punctuate the dialogue; and write and punctuate all mandatory requisites of the letter, message, advertisement, invitation or other informative text. If a dialogue is inserted, it is punctuated correctly.

Picture 7 presents the distribution of the third-formers' narrative writing abilities according to the literacy criterion:

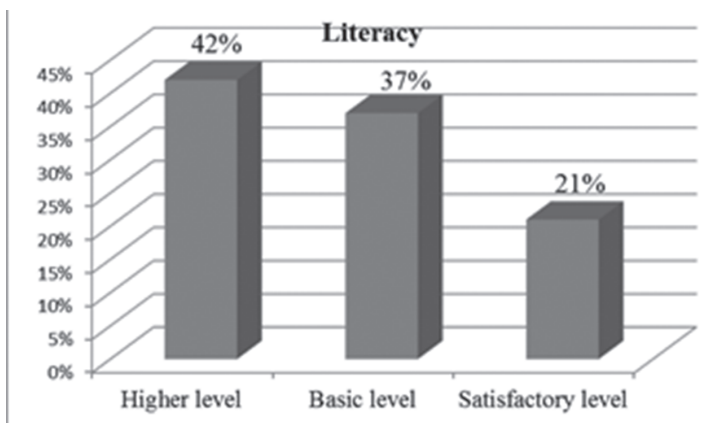


Fig. 7. Assessment of the third-formers' literacy abilities according to the achievements' levels

Picture 7 presents pupils' literacy achievements, which are much better than the results of linguistic expression, text structure and text content. Forty-two percent of pupils could write the narratives without mistakes and their literacy matched the higher achievement level. The narrative literacy criterion of one-fifth of the pupils matched the satisfactory level and the same criterion of the rest of the pupils matched the basic level. It is likely that when teaching to write narratives the pedagogues of the subjects emphasized the literacy criterion the most whereas other criteria were probably left aside.

Having assessed pupils' narrative writing abilities, the overall average of the narrative achievement levels was calculated. It was calculated by the following method:

- A pupil is considered to have achieved the higher level if all the criteria (the content of the text, the structure of the text, linguistic expression and literacy) of his/her narrative writing abilities were assessed at the higher level, if 3 abilities were assessed at the higher level and 1 ability at the basic level and if 2 abilities were assessed at the higher level and 2 abilities at the basic level.
- A pupil is considered to have achieved the basic level if all four criteria of his/her narrative writing abilities were assessed at the basic level, if 3 abilities were assessed at the basic level and 1 ability at the higher level, if 3 abilities were assessed at the basic level and 1 ability at the satisfactory level and if 2 abilities were assessed at the basic level and 2 abilities at the satisfactory level.
- A pupil is considered to have achieved the satisfactory level if all four criteria of his/her narrative writing abilities were assessed at the satisfactory level and if 3 abilities were assessed at the satisfactory level and 1 ability at the basic level.

In Picture 8 the received average is compared to the 2012 first half pupils' narrative writing abilities' results reported by the third-formers' pedagogues:

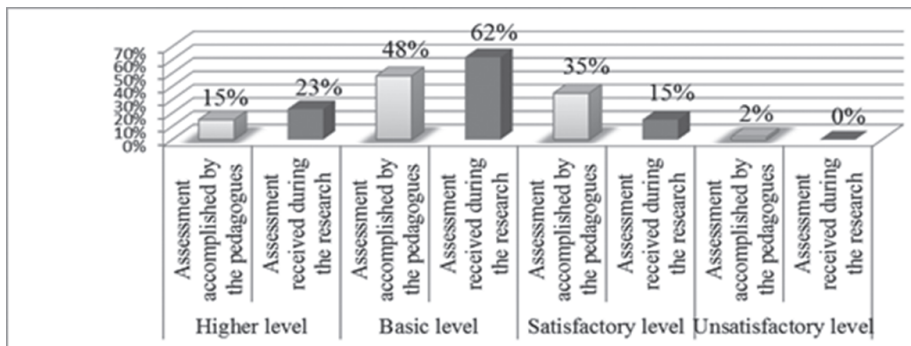


Fig. 8. Third-form pupils' narrative writing abilities' assessment (accomplished by the pedagogues and received during the research) comparison chart

The results presented in Picture 8 show that, according to the assessments made during the research, 23 percent of pupils achieved the higher level, whereas only 15 percent achieved the abovementioned level according to the assessments made by the pedagogues. During the research 62 percent of pupils' works were assessed at the basic level, while, according to the pedagogues, 48 percent of pupils achieved the basic level. According to the results of the research, 15 percent of pupils' work was assessed at the satisfactory level, when the pedagogues stated that 35 percent of pupils achieved the satisfactory level. After the assessment of the tasks accomplished during the research there were no pupils and abilities that would be assessed at the unsatisfactory level. The results of the teacher survey showed that 2 percent of pupils' narrative writing achievements were assessed at the unsatisfactory level at the end of the first half of 2012.

The interview method was chosen in order to find out about the teachers' specific work and contribution to the development of pupils' narrative writing abilities. During the structured interview it was asked if *teachers taught their pupils to write narratives* and *when they started doing that*. It became clear that the five pedagogues who participated in the research start teaching their pupils to write the narratives in the second form. They choose different forms: they help pupils to learn to write simple stories consisting of several sentences, according to a series of pictures and according to the questions: Who?, what is he/she doing?, how did it go?, why (did he/she succeed or not succeed in doing something)?, and according to the narrative cut into the puzzle. When answering the question: "*Why do you think pupils need to be taught to write a story?*" the pedagogues mentioned the following motives for teaching to write narratives: pupils' language, imagination, creativity, and logical and artistic thinking are being developed; their vocabulary is broadened; and they learn to express their thoughts in writing using correct sentences. When answering the question about *what help pupils need when writing a narrative*, the pedagogues stated that they need to speak about the purpose of writing a narrative and to discuss it many times; they also need to explain why and how to write it and they need to increase pupils' motivation to narrate. Pupils usually need individual help in creating and writing down sentences, they forget dialogue punctuation, their vocabulary is poor, and they do not know vivid words and expressions. The pedagogues had one opinion when responding to the question about *the assessment criteria used to evaluate pupils' written narratives and whether pupils know the criteria before starting to create the narrative*, and they affirmed that pupils know the assessment criteria before writing the narrative. However, according to the pedagogues, only one criterion (maintenance of the structure, content, revelation of the topic, or literacy) is being chosen. This selected criterion is being written on the board in advance, so that pupils learned to comply with the criteria and know what is expected of them. Such practice should be improved because pupils must pay attention to all the criteria of narrative writing when creating the

narrative; otherwise they will not learn to create the high-quality narratives. The pedagogues noted that lack of knowledge of dialogue punctuation, word repetition, spelling mistakes, leaps of thought, and lack of creativity and imagery are *the most common written narrative creation errors*. So, the summary of the interview with the five pedagogues of the third-form shows that teaching to write the narrative is a complicated task that requires a lot of preparation. Teachers put significant effort into motivating pupils, finding necessary and effective methods, and providing targeted assistance.

Conclusions

1. To sum up, it can be stated that *the narrative is the text that tells about what happened, the events are being presented in a certain sequence, movement occurs, the passage of time is tracked, and certain dynamics prevail and make an impact on the consistency of the narrative*. Narrative creation is a complex process due to the maintenance of consistency and integrity, but narrative writing techniques, structure, and certain phases are introduced in the second form. Pupils deepen, expand and develop their narrative writing abilities in the third form. When developing narrative writing abilities it is advisable to allow pupils to choose one theme or situation out of several others and to develop it. In this way, pupils are more interested in creating; each of them has more opportunities to materialize their individual needs and to express personal experience.

2. The interview method showed that pedagogues do not forget to raise pupils' motivation and encourage pupils' intention to make themselves better at narrative writing with the help of appropriate means and methods. As for the assessment criteria, it can be stated that teachers usually apply only one of them. This selected criterion is written on the board in advance, so that pupils know what is expected of them. This is an effective way to develop narrative writing abilities, but it is not sufficient, because pupils must know all the criteria that make it possible to achieve the highest quality written work.

3. Based on the research data it can be said that third-form pupils' literacy is higher than their abilities of linguistic expression, content, and structure of the text. Nowadays it is important to draw attention to a set of criteria in order to achieve a higher quality of written work, because so far the most common Lithuanian primary education practice in writing creative works has been the correction of mistakes. According to the results of the research it is likely that third-form pedagogues mostly emphasize literacy without paying certain attention to linguistic expression, and the structure and the content of the text.

4. Having compared the level of third-form pupils' narrative writing abilities established during the study with pupils' narrative writing abilities as reported by the pedagogues from the first half of 2012, it can be stated that pupils made higher achievements during the research.

References

1. Alaunienė, Z. *Teksto semantinis branduolys, klasifikacija ir struktūra*. Iš: *Filologija*, 2009, nr. 14, p. 5–15.
2. Bertrand, D., Ploquin, F. *Išraiška ir kūryba: rašymo įgūdžių formavimas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 1994.
3. Lukoševičienė, V., Kondrotienė, M. *Netradicinis rašytinės kalbos mokymas pradinėse klasėse*. Iš: *Žvirblių takas*, 2002, nr. 1, p. 18–22.
4. Marcelionienė, E., Plentaitė, V. *Šaltinis. III klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa, 2007.
5. *Nacionalinis moksleivių pasiekimų tyrimas: 4 klasės dalykinė ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo plėtotės centras, 2003, p. 6–16.
6. *Nacionalinis moksleivių pasiekimų tyrimas: 4 klasės dalykinė ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo plėtotės centras, 2005 p. 11–21.
7. *Nacionalinis moksleivių pasiekimų tyrimas 2007 metai: 4 klasės dalykinė ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo plėtotės centras, 2009, p. 11–32.
8. Nauckūnaitė, Z. *Teksto komponavimas: rašymo procesas ir tekstų tipai*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2002.
9. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.
10. Šiaurienė, A. *Rašiniai ir atpasakojimai I-IV klasei*. Kaunas: Šviesa, 1995.

Santrauka

D. Jakavonytė-Staškuvienė, J. Stripeikaitė

TREČIOS KLASĖS MOKINIŲ PASAKOJIMO RAŠYMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS

Straipsnyje atskleista pradinėse klasių mokinių pasakojimo rašymo gebėjimų ugdymo samprata, aptarti šiandieninėje ugdymo praktikoje rekomenduojami rašymo mokymo metodai, pateikti empirinio tyrimo rezultatai, parodantys, kaip trečios klasės mokiniai geba rašyti pasakojimą. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad geresnių rašymo rezultatų trečiokai pasiekia tada, kai turi galimybę pasirinkti vieną rašto darbą iš kelių.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad pasakojimas – tai tekstas, kuriame pasakoma, kas atsitiko, tam tikra seka pateikiami įvykiai, kuriuose dominuoja judesys ir laiko tėkmė, nuo kurios ir priklauso pasakojimo nuoseklumas.

Dėl teksto rišlumo ir vientisumo išlaikymo pasakojimo kūrimas yra sudėtingas procesas, tačiau su pasakojimo rašymo metodika, jo struktūra supažindinama dar antroje klasėje, o trečioje klasėje mokiniai įtvirtina ir tobulina pasakojimo raštu gebėjimus. Ugdant pasakojimo rašymo gebėjimus, tikslinga vaikams leisti iš kelių temų ar situacijų pasirinkti vieną. Taip ugdytiniams bus įdomiau kurti, kiekvienas galės realizuoti individualius poreikius, perteikti savo patirtį.

Interviu metodu išsiaiškinta, kad pedagogai, pasirinkę tinkamas priemones bei metodus, skatina mokinius tobulėti pasakojimo rašymo srityje. Mokytojai dažniausiai pasirenka kurį nors vieną vertinimo kriterijų. Jis yra iš anksto užrašomas lentoje, kad vaikai žinotų, ko iš jų tikimasi. Tai veiksmingas būdas ugdati pasakojimo rašymo gebėjimus, tačiau jo vieno nepakanka, nes mokiniai privalo žinoti visus kriterijus, pagal kuriuos parašius bus pasiekta aukščiausia rašto darbo kokybė.

Remiantis atlikto tyrimo duomenimis, galima teigti, kad trečios klasės mokinių raštingumas yra aukštesnio lygio nei kalbinės raiškos, turinio ir teksto struktūros kūrimo gebėjimai. Norint pasiekti aukštesnės rašto darbų kokybės, būtina atkreipti dėmesį į kriterijų visumą, nes dažniausia Lietuvos pradinio ugdymo patirtis rašant kūrybinius darbus buvo ir yra tik klaidų taisymas. Analizuojant tyrimo rezultatus matyti, kad šiose klasėse pedagogai labiausiai pabrėžia raštingumą, tačiau stokojama dėmesio kalbinei raiškai, teksto struktūrai ir turiniui. Palyginus per tyrimą įvertintų trečios klasės mokinių pasakojimo rašymo gebėjimų lygį ir pedagogų pateiktus 2012 mokslo metų I pusmečio pasakojimo rašymo gebėjimų rezultatus, galima teigti, kad per tyrimą nustatyti aukštesni mokinių mokymosi pasiekimai.

Esminiai žodžiai: pradinių klasių mokiniai, pasakojimo rašymo gebėjimų ugdymas.

About author

Daiva Jakavonytė-Staškuviene – doctor of Social Sciences, Associate Professor at the Department of Education, Lithuanian University of Educational Sciences, head of Presbytery, Pre-school and Primary Education Department at Educational Development Center. Directions of scientific activity: didactics of Lithuanian language in primary school, potential of competencies' development in primary school. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; e-mail: daiva.jakavonyte-staskuviene@leu.lt

Jurgita Stripeikaitė – Bachelor of Lithuanian University of Educational Sciences. Field of research: primary education, researches if pupils' creative attitudes.

Elena Marcelionienė

INTERNAL INTEGRATION, DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION AS ESSENTIAL FEATURES OF CONTEMPORARY FIRST LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Annotation. This article deals with the trends of teaching Lithuanian as a first language in primary education. The trends are internal integration, differentiation, and individualization. In addition, the article addresses the practical method of language teaching based on the child's linguistic activities. Furthermore, the article discusses philosophical, psychological, and pedagogical assumptions regarding subject integration and advocates for an integrated teaching of a first language in today's educational processes. The article highlights the components of internal integration, i.e. linguistic activities, linguistic units, and literary and linguistic development. Several examples from the first integrated textbooks of Lithuanian as a first language *Šaltinėlis* (grade 1) and *Šaltinis* (grades 2-4) are provided. Differentiation and individualization are defined and the most important features of differentiation and individualisation in first language teaching in primary education are highlighted. The psychology typical of the junior school age group determines the turn from an academic and grammar-based language teaching towards a more practical method of linguistic development designed in accordance with the child's linguistic activities.

Key words: internal integration, differentiation and individualization, linguistic activities, linguistic units (levels), literary and linguistic development, academic grammar-based method, practical method.

Introduction

The main goal of the curriculum of Lithuanian as a first language within primary and secondary education is to 'help [learners] acquire **the basics of the com-**

municative and cultural competence that are essential for further development within the educational system'[my emphasis, 26, p. 95]. Therefore, the child's linguistic development is twofold. First, it is necessary to help the child acquire communicative competence, i.e. develop the ability to communicate both orally as well as in writing. This requires certain spoken and written language skills. Secondly, the goal of the curriculum also includes helping children learn more about the national culture and enabling them to participate in developing and nurturing it. Cultural experience can be gained in a wide range of activities, but the role of literature cannot be emphasized enough. The Lithuanian language as a school subject in primary education involves two broad areas, i.e., the child's linguistic and literary development. Each area has several components in multi-dimensional linguistic development as children need to learn to read, write, and improve their spoken language in order to express thoughts and feelings in writing as well as gain at least some basic knowledge about the structure of the Lithuanian language. Literary development includes not only fiction, but also non-fiction and an introduction to the national culture, theater, television, the radio and the Internet.

Traditionally, the curriculum of Lithuanian as a first language in primary education has been divided into the teaching of grammar and reading; at the end of the twentieth century one more component, i.e., coherent language, or teaching of texts, emerged. This division in the curricula of the Lithuanian language and educational plans has been implemented in textbooks; therefore, the teaching process has been divided accordingly. Before the reorganization of Lithuanian schools, differentiation and individualisation of education had not been implemented in terms of curricula or learning materials; therefore, only teachers could take individual learners' differences into account. Learning Lithuanian as a first language in primary school involved memorizing different grammatical items as finished products, a number of abstract concepts, definitions and rules which were often illustrated with examples without a broader context.

While reorganizing Lithuanian schools, education policy makers emphasized the integration of curriculum, the differentiation and individualization of education, and the practical method of teaching. Curriculum integration is supported by various arguments such as the theory of a holistic personality development, cognition starting from the whole and only then moving to its individual parts, and integration as a method reducing the learning load as it helps to prevent repetition. The most important argument lies in the idea that 'integrated teaching can contribute significantly towards developing a fully educated, integrated and balanced personality' [5, p. 11]. Educational philosophy focuses on the person's individuality: 'individuality is based on the premise that people are heterogeneous in terms of their nature (individual physiological peculiarities) and social development (individual interests, attitudes, significant values and lifestyle). (...) Human individuality requires that society is constituted of very different members. Social psychology

concludes that the only stable communities are those that bring together different individuals. In such communities the social distribution of roles happens naturally, their members complement each other, need each other and the results of each other's activities. [1, p. 89, 91]. The philosopher Žibartas Jackūnas, one of the strategists of the reform of education, notes that 'the documents of the Lithuanian education reform comply with the European tradition and highlight the fostering of inherent powers as the fundamental principle of humanistic education and educational goal' [6, p. 169]. One of the aspects of the renewed curricula is based on the theory of the child's individuality: 'there is a need for a more personalized education, taking into account different needs of students' [26, p. 5]. Language teaching had to be restructured taking into account the trends of differentiation and individualization as well. Considering the assumptions of psychology of different age groups, educational strategists stressed that in primary education pupils should be taught 'through experience, activities and direct experiences; verbalisation should be avoided' [12, 337]. While preparing the curriculum of the Lithuanian language for grades 1-4, the division of literary and linguistic development was dropped and the areas of the child's linguistic activities, i.e., the integration of speaking and listening, reading and writing into the educational process and learning materials, were adopted as structural dimensions [26]. The academic teaching of grammar was replaced by a more practical way of learning: the structure of language reveals itself to learners as they read and analyze appropriately selected literary texts. This article will discuss the most important features of contemporary teaching of Lithuanian in primary school, i.e. internal integration, differentiation and individualization.

Internal integration of language teaching and the practical method

Internal integration. It is very important to explain how we understand the term 'internal integration' so that the replacement of the academic grammar-based language teaching and individual lessons of reading by the new system of linguistic development would not appear a simplistic and random patchwork of linguistic and literary knowledge and the fostering of creativity would not become a meaningless game. Jonas Laužikas, one of the most prominent scholars of our pedagogy of the last century, noted that 'the principle of creative lifelikeness not only denies all a priori rules (...) rejects any pre-established restrictions of educational elasticity, but also poses the threats of ungrounded looseness, undefined diversity and fragmentation. The slogans of freedom and lifelikeness make it difficult for different pilot schools to find an educational stepping stone as life is a dynamic process whose plethora of contradictions sometimes overshadows the deeper foundations of unity' [11, p. 374]. This theoretical stance is still very relevant today while reflecting on education in general and the child's language

development in particular. While creating an integrated system of linguistic development it is necessary to provide certain links unifying the language curriculum into a cohesive whole. Of course, the internal integration of linguistic development is a secondary feature incorporated into the child's personality development, and is based on the general principle of integrity, which, as Laužikas notes, 'allows to discern the essential principles of human nature, child development and cultural attitudes according to which it would be possible to implement educational plans' [11, p. 374]. While creating the theoretical principles of independent Lithuania, dr. Meilė Lukšienė stressed the integration of education: 'integral thinking which relies on a solid foundation of reality is one of the ways for a person to stay integrated and avoid getting lost. This is the goal of the integration of teaching and content at various levels' [13, p. 41]. Integration-related issues were also analyzed by the philosopher Žibartas Jackūnas. He formulated the essential requirements for modern integration, described the possible levels of integration and thoroughly analyzed interdisciplinary integration [4, p. 86-101]. He also mentioned internal subject integration: 'subject content must be internally integrated. This integration is predetermined by interdisciplinary links (...) and (or) internal integration links, expressing the systematic links of certain knowledge' [4, p. 94]. A number of scholars have dealt with integration of education within pedagogical literature over the past two decades [6, 8]. This article will not look into cross-curricular integration, but will focus on an internal subject, i.e. the curriculum of the Lithuanian language as a first language and its integration.

The internal integration of the Lithuanian language curricula at a later educational stage is discussed by Vida Plentaitė [21]. The need to integrate different language learning activities is highlighted by Vilija Salienė and Antanas Smetona, the authors of the Lithuanian language textbook for grades 11 and 12: 'linguistic items are (...) very interrelated. Namely, it is impossible to teach spoken and written language without discussing the main aspects of rhetoric and stylistics; text understanding and text development are related to the writing and reading processes. Therefore, everything, i.e., writing, reading, and speaking, has to be taught constantly and simultaneously' [27, p. 11]. The internal integration of linguistic development for grades 1-4 has been thoroughly discussed by the authors of the integrated textbooks of Lithuanian *Šaltinėlis* and *Šaltinis* [14, 22, 23]. Given that Lithuanian and German share similar spelling principles it is interesting to look at the work of German scholars. While mainly separate language and literature textbooks are used in Germany, methodological literature often deals with the integration of reading and writing as well as the use of language and grammar teaching [2, p. 761-771, 3, 18].

The implementation of internal integration in teaching of Lithuanian. As already mentioned, the curriculum of the Lithuanian language for grades 1-4 consists of sections designed according to linguistic activities: *Listening and speaking*

(*spoken comprehension and creation of spoken texts*), *Reading (reading techniques, text comprehension, and the basics of literature and culture)*, *Writing (writing techniques, text development)* [26, 95]. This division can be found only at the level of the curriculum in order to maintain and display the entire system of linguistic development in primary school. In addition, the curriculum provides the content of the two textbook sets (grades 1-2 and grades 3-4) which lists the most important topics of every linguistic activity. The chapter dealing with *Introduction to the sound structure of language* is additionally highlighted [26, 104 - 105, 118-119]. This is done in order to attract the attention of the teacher, authors of textbooks, and parents of learners to the system of language (phonetics and grammar) teaching. All the topics included in the said chapter are integrated within speaking and listening, reading and writing in terms of the development of knowledge, skills, and values as well as the evaluation of progress. The content of the education provided in the curriculum is implemented in the above-mentioned integrated textbooks as well as the process of education.

The way we see it, the internal integration of linguistic development can have multiple dimensions. The first dimension deals with the integration of oral (speaking and listening) and written (reading, writing) language. The relationship between speech and written language in the child's language development is a straightforward one because, according to psychologists, the child's written language is formed on the foundation of spoken language. Vygotsky widely analyzed and revealed the stages of the child's written language development stages (playing, drawing, writing), proving that 'drawing is a graphical language, emerging on the basis of spoken language' and that 'at the beginning the child arrives at an understanding of written language through spoken language' [29, p. 649, 653]. Only later, when the learner has acquired sufficient reading and writing skills, spoken language ceases to act as a link between the two forms of language and the child's written language as a system is formed [29, p.642]. It is obvious that at that stage written language starts influencing the child's spoken language. This natural link between spoken and written language is constantly encouraged in the language learning process. The analysis of teaching materials and methodological tools designed in accordance with updated programs reveals the evolution and meaning of spoken and written language use in primary education: initially, oral tasks dominate; however, as soon as children learn to read and write, written exercises appear; the more reading and writing skills improve, the more pupils write and develop their own texts. The integration of spoken and written language works in two directions: the child's spoken language experience is used to read, understand and develop texts (for example, first narrate texts, then write them). Written language, particularly texts that learners read, provides material for conversations, stories, other creative assignments, and the acquisition of vocabulary and linguistic forms. The link between spoken and written language is not new; it can actually be con-

sidered the tradition of the Lithuanian school. Therefore, only recent tendencies will be mentioned in the article. Spoken language is given considerable attention in integrated textbooks; the importance of listening to the conversation partner is emphasized. Therefore, the textbooks *Šaltinėlis*, *Naujasis šaltinis* written in accordance with the new integrated curricula include sections such as ‘We hear and understand them’, ‘We are sharing our holiday experiences’, etc. (grade 1), ‘We are learning to listen’ (grade 2), ‘We are talking. How?’ (grade 3), ‘In my world there are so many events and stories’ (grade 4). Learners are familiarized with conversation rules and create new ones, learn to ask and answer questions, and initiate and continue the conversation. In grade 4 pupils summarize what it means to be able to listen attentively and talk and narrate interestingly [15, 16, 24, 25].

The relationship between spoken and written language leads to another dimension of the integration of language development, i.e., integration of literature and language. In modern primary education it is the most prominent feature of internal integration. In 1988, Pranas Kniūkšta, a distinguished Lithuanian linguist, discussed the state of the Lithuanian language and its links with the school as an institution and noted that ‘the first essential thing in language teaching is to integrate it with the use of literature as much as possible. Literature and folklore have to act as the source of language for those who do not have access to the living language any more. Only quality literature can provide the spirit of the living language, its inexhaustible treasures and language diversity that extends beyond any theories and rules. Therefore, literature and folklore have to be the foundation of language teaching and development at school’ [9, p. 174]. Sometime later the integration of literary and linguistic development was established by the poet Marcelijus Martinaitis in ‘Vieningojoje kalbos ugdymo programoje’ (‘A unified curriculum of linguistic development’) [17, p. 20-25]. He formulated the key guidelines of this type of integration; one of them which is particularly important to us is as follows: ‘Understanding literature develops a certain concept of written and spoken language and becomes one of its most important sources’ [17, p. 22]. The author of the curriculum also noted the reason for integrating literary and linguistic development: ‘Considering the state of the Lithuanian language in recent decades, its social and historical conditions as well as the challenges of the national school, we can say that currently **literature is the teacher and mother of the Lithuanian language**’ [17, p. 21]. This idea has been implemented in the first and later editions of the textbooks *Šaltinėlis* and *Šaltinis* published after Lithuania regained independence in 1990 [15, 16, 24, 25]. Nowadays authors of alternative textbooks are trying to implement the same idea (the analysis of other textbooks is out of the scope of the present article).

While integrating literary and linguistic development it was necessary to create a logical and well-delineated system consisting of two parallel planes within the teaching materials. First, it was necessary to provide a framework of literary

development that covers all the reading skills, basic knowledge of literature, and culture designed in the curriculum; secondly, it was necessary to define guidelines of linguistic development based on the psychology of the child's age group, linguistic patterns, knowledge and skills. The two planes are linked to each other by dozens of contact points. At first glance it may seem that literary development is the essential structural feature, whereas linguistic development is a secondary one incorporated into the first one. However, the choice of literary topics is determined not only by the relevance of the issues and interests of the child's life, but also by the language learning goals. For example, when planning an introduction to the narrative as a text type and the verb and learning to use it, we selected a literary development problem, i.e., understanding and developing a fictional and thematic narrative. Similarly, introducing descriptive texts along with the noun and adjective is closely associated with the understanding and development of fictional and thematic descriptive texts. In order to introduce speech sounds we specifically chose works that are characteristic of sound interface, e.g., poetry texts which include learning to listen carefully. In the present article we provide a scheme illustrative of the most important integration links.

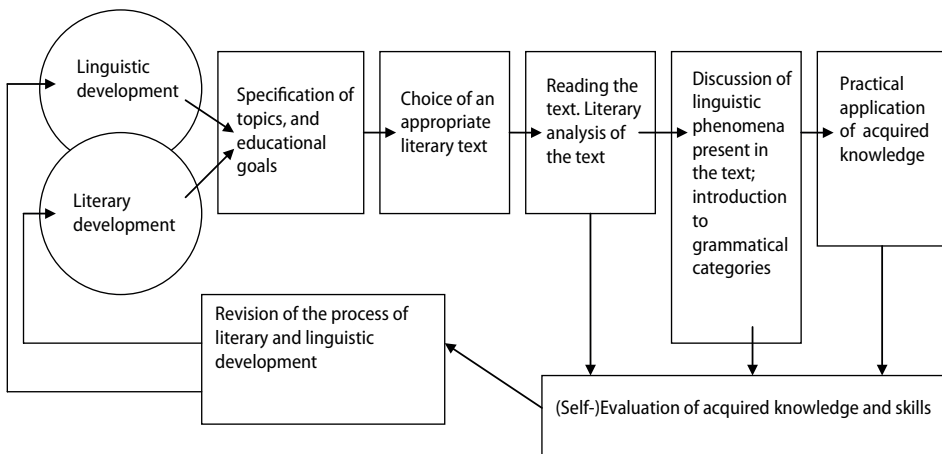


Fig. 1. Integration of Literature and Language Education

The third dimension of integration consists of linguistic elements or units; in the methodology they are often referred to as levels, i.e., *integration of introducing the text, sentence, word, and sound*. Linguists emphasize that 'speech sub-units or elements are included in the composition of larger units and all of them are closely interrelated and interdependent' [19, p. 15]. The text plays a key role in linguis-

tic development based on internal integration. According to the Russian linguist Nina Bolotnova, the system and use of language is combined within the text and therefore texts are worth analyzing not only from a literary, but also from a linguistic point of view [30, p. 109]. In the provided scheme of components of philology and their relationships (30, p. 24], the author places the text as the central unit and relates it to literary science and all branches of linguistics: stylistics, culture of language, syntax, lexicology, morphology, phonetics, punctuation and spelling. Consequently, the text acts as a link between literature and grammar (the second of our above-mentioned integration dimensions): a text is an example of naturally produced language where all linguistic units are used in a variety of forms and the full meaning and importance of a sentence, word and sound is most fully revealed. While analyzing a text the child learns about the structure of his or her mother tongue as well as discovers and develops his or her language: learns to express ideas coherently, create sentences, choose appropriate words, combine and write them, etc. While reading or listening to a text, especially a fictional one, the child is confronted with the meaningful and relevant content of the text which makes him or her think and feel. An interesting text motivates the child to look into sentences and words, hear their sounds; in other words, language learning becomes exciting and meaningful. According to Bolotnova, reading fictional texts, in addition to its most important aesthetic function, also performs another function, i.e., that of generating motivation for language learning in general and an interest in the mother tongue in particular [30, p. 127].

It is postulated in the program of primary education that a basic introduction to all linguistic levels, i.e., the text, sentence, word, and sound, needs to be provided. All these linguistic units are delivered in integrated textbooks, but the levels of teaching them differ depending on the grades of primary education. For example, in grade 1, the introduction to the sounds of language is of a purely practical nature, whereas in grade 2 a basic theory of phonology is provided. However, in both cases the material for an analysis of sounds is taken from texts: children's folklore is used (tongue twisters, sound imitations, children's songs, etc.), poems are read and recited, particularly ones with linguistic games, and prose texts with special sound patterns are read [15, 16]. In order to familiarize learners with a basic theory of the sentence, i.e., the subject and predicate, a parallel is drawn between the actor and the action in the text (a fairy tale or a short story). The questions *who is the doer in the sentence?* and *what does the doer do?* are raised and the differences between the doer in the sentence and text are evaluated. In various literary texts learners find short and long (simple and extended) sentences and understand why short and long sentences are used (for example, characters use short sentences in dialogues, whereas the author's narrative sentences are longer, etc.) [24, 25]. The text is of crucial importance in familiarizing learners with the word level: verbs, nouns, adjectives, and other parts of speech. This is because parts of speech are defined

by a number of attributes such as the value, composition and inflection, and sentence function [20, p. 57]. The understanding of the meaning of the word underlies the understanding of the part of speech. For example, let us discuss what kind of understanding of the verb learners in primary education should acquire. The Lithuanian linguist Aldona Paulauskienė claims that ‘the verb in the most general sense refers to a process, and the process in everyday life is perceived as an action its doer executes or a state experienced by the doer. Therefore, at school the verb is defined as a part of speech which refers to an action or a state and provides an answer to questions such as *What does a thing do?* or *What is going on/ happening?* [20, 262]. In primary education an understanding of the verb, its recognition, and the act of raising the appropriate questions are inseparable. By raising adequate questions second graders learn to identify verbs in the text. Integrating the teaching of words and texts provides the possibility to phrase meaningful, specific and text- or thematic picture-related questions. Specific questions are easily understandable to children; it is easier to find the word-answer: e.g., Look at the picture and say *what the children are doing*; after having read the text the question is *what is* or *was the character doing?* After a general understanding of words that signify actions of the child, his/her friends or text characters is gained, more abstract grammatical questions typical of all verbs are phrased, e.g. *what is (the doer) doing? What did the doer do? What will the doer do?* Narrative type of texts are used in order to familiarize learners in primary school with the verb and therefore it can be said that the events, actions, and states reflected in such texts help the child understand the meaning of the verb. Importantly, the child’s understanding of the verb facilitates learning to narrate: it helps the child to understand the text better and keep track of the sequence of events. Vivid verbs help children define the idea of the text better and experience the text more fully. While developing a story verbs become guiding words and can substitute for the outline of the story. When learners in primary school understand the meaning of verbs, they can try and choose the most accurate verbs to describe a particular action. Therefore, it is very important to expand the child’s vocabulary. The role of texts, especially fictional ones, is central in achieving this goal. Integrated textbooks use the same method to familiarize learners with the noun, adjective, adverb [16, 24, 25]. Graphically the process can be depicted as follows:

The practical method of linguistic development. The integration of different linguistic levels enables the child to explore language: as discussed earlier, by reading and developing texts learners familiarize themselves with linguistic and literary phenomena, discover linguistic rules, and learn to spell and punctuate. This type of language learning corresponds to the psychological characteristics of the age group. According to psychologists, during the period between the seventh and eleventh year of life (middle childhood), the child is in the operational thinking stage, i.e. ‘the child’s logical thinking is not as abstract or as complicat-

ed as in adolescence when it reaches the highest level. Children find it too difficult to deal with hypothetical and abstract problems' [28, p. 223-224]. Terms of grammar and literary science are abstract scientific concepts which are, as proved by Vygotsky, impossible to teach directly through memorization. Understanding them requires a higher level of thinking and the ability to compare, generalize and abstract: 'the child cannot learn and memorize scientific concepts, but comes to understand them through intense and active thinking. Also, an understanding of scientific concepts can change and be supplemented' [29, p. 389-396]. Thus, the child's active process of thinking needs to be stimulated by activities; in our case, by active linguistic activities. It is only possible when learning to talk is implemented through talking, e.g., developing interesting situations in the classroom, discussing, sharing experiences, etc.; reading through reading interesting and understandable texts suitable for the given age group; writing through writing, developing meaningful stories, descriptions, etc.

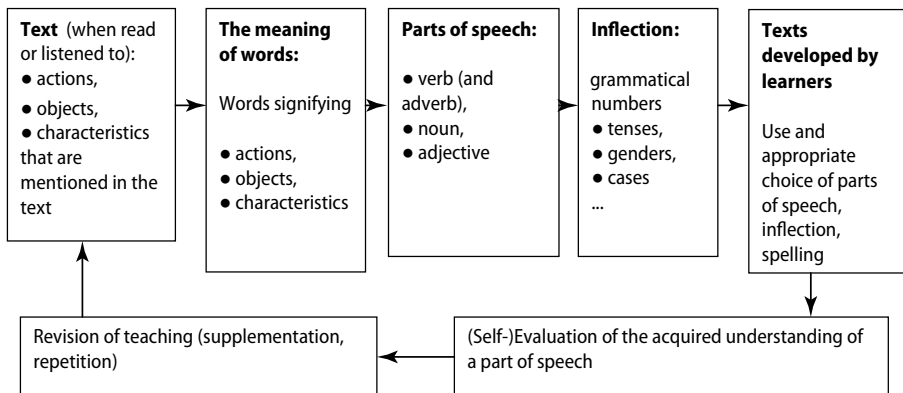


Fig. 2. Language units (levels) Teaching Integration

Differentiation and individualization of linguistic development

Differentiation and individualization. In the interwar period (1918-1940), Jonas Laužikas, Juozas Budzinskis, Antanas Busilas and other Lithuanian educators wrote about the self-expression, individuality, and self-development of learners and the possibility to differentiate learners. Jonas Laužikas clearly identified concepts such as differentiation and individualization: 'individualisation of teaching can be more accurately defined as cases where students are given individu-

al tasks. Allocating students into groups and organizing the teaching process per groups is actually differentiation of teaching' [10, p. 470]. In modern pedagogy differentiation of teaching is extended: 'the differentiation of curriculum is the process of modification or adaptation according to the different abilities of learners. Teachers can adapt or differentiate the curriculum content by changing the content and methods of teaching and learning (sometimes referred to as the *process*) and evaluation (sometimes referred to as the *product*). This could mean, for instance, dividing the learners into four groups according to equal abilities or mixed abilities where more advanced learners help less advanced learners' [7, p. 16]. Individualization of teaching is based on the psychological knowledge of the learner and the assumption that each learner is unique. Vygotsky emphasized that in psychology 'man in general' exists only as an abstraction. In reality, there is only a particular person, a physical structure and psychology of a particular person. Vygotsky underscores that 'focusing on these human-specific features, of course, has to be central in the work of the teacher and psychologist' [29, p. 346]. Therefore, educational differentiation and individualization are based on the knowledge of learners. The teacher gathers information about what learners know and do not know, what they are and are not capable of, and what kind of experience they have. The teacher also decides what learning methods are the most suitable for his or her learners [7, p. 20]. Without realizing each learner's linguistic abilities it is impossible to differentiate and individualize lessons of the Lithuanian language.

Opportunities to apply differentiation and individualization in education. The latest edition of the programs of the reorganized school (2008) establishes differentiation of education in achievement levels. Namely, features of three achievement levels, i.e., basic, satisfactory, and advanced, are defined. They will help teachers assess each learner's achievement, i.e., the formation of his or her moral values, individual efforts, the level of achievement, and progress [26, p. 105]. It should be noted that this differentiation of achievement posed the threat of pigeonholing learners according to their learning potential. However, the general guidelines of the program emphasized that 'attention and respect for each child are shown, the errors are treated as a natural phenomenon, and relationships between learners are built on mutual trust, responsibility, and respect for other views and interests' [26, p. 13] The teachers following these guidelines will help children to avoid being pigeonholed. Nevertheless, using no grades to assess learners in primary school remains problematic.

Differentiation of the curriculum content is implemented in the textbooks of Lithuanian as a first language *Šaltinėlis* and *Naujasis šaltinis* and additional educational media. Sets of textbooks allow for the individualization of the teaching process. The materials provided in textbooks and exercise books are differentiated in two ways. The core of each topic is centered around a text suitable for all levels, but an additional text for a more advanced level is provided as well. However,

learners who can achieve the satisfactory level can also read some of the text for more advanced learners and perform some of the tasks associated with that text. Importantly, in the above-mentioned textbooks no simplistic texts are provided; easier tasks are not highlighted so that less advanced learners are not excluded and do not get used to doing the easiest tasks, but aim to achieve more.

Conclusion

One of the principles of contemporary education is a holistic and integrated development of the child. This principle determines the need for integration within subjects, i.e., internal integration. Successful first language development as a multifold subject depends on the links of internal integration. The following dimensions of the development of the Lithuanian language in primary education are distinguished: (a) spoken (speaking and listening) and written (reading and writing) language, (b) literary and linguistic development, (c) teaching of linguistic units (texts, sentences, words, and sounds). The integration of linguistic levels allows to replace a grammar-based way of teaching by a more practical linguistic development. Two other features of modern education, i.e., differentiation and individualization of education, enable children to learn according to their own abilities, allow teachers to evaluate the progress of their learners in an objective way, and help each child to feel like an equal member of the community.

References

1. Bitinas, B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
2. Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., Siebert-Ott, G. *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh UTB, 2006, band 1.
3. Bredel, U. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh UTB, 2007.
4. Jackūnas, Ž. Ugdymo integracijos metmenys. Iš: *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 86–101.
5. Jackūnas, Ž. Ugdymo turinio integracija reformuotoje mokykloje. Iš: *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. III tarptautinės konferencijos medžiaga*. Vilnius, 1996, p. 9–11.
6. Jackūnas, Ž. *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2006.
7. *Kaip keisti mokymo praktiką: ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į mokslėvių įvairovę*. Vilnius: Žara, 2006.
8. Kiliuvienė, D. *Integruotais ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2006.
9. Kniūkšta, P. *Kalbos vartoseną ir tvarkybą*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, 2001.

10. Laužikas, J. *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa, 1993.
11. Laužikas, J. *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa, 1993, t. 1.
12. *Lietuvos švietimo koncepcija*. Iš: Lietuvos švietimo reformos gairės. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 323–366.
13. Lukšienė, M. *Pedagogika ir kultūra*. Iš: Lietuvos švietimo reformos gairės. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 25–42.
14. Marcelionienė, E. *Šaltinėlis. I klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa, 1997.
15. Marcelionienė, E. *Šaltinėlis. Elementorius*. 3 knygos. Kaunas: Šviesa, 2007.
16. Marcelionienė, E., Plentaitė V. *Naujasis šaltinis. Vadovėlis II klasei. 4 knygos*. Kaunas: Šviesa, 2009.
17. Martinaitis, M. Vieningoji kalbos ugdymo programa. Iš: *Universaliosios ugdymo programos*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1992.
18. Meiers, K. *Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr*. Bad Heilbrunn, OBB: Klinkhardt, 1998.
19. Palionis, J. *Kalbos mokslo pradmenys*. Vilnius: Jandrija, 1999.
20. Paulauskienė, A. *Lietuvių kalbos morfologija. Paskaitos lituanistams*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1994.
21. Plentaitė, V. Lietuvių kalbos mokymas. Iš: Lietuvos švietimo reformos gairės. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 199–207.
22. Plentaitė, V., Marcelionienė E. *Lietuvių kalba pradžios mokykloje. Sistemine, planuojame, siūlome*. Kaunas: Šviesa, 1997.
23. Plentaitė, V., Marcelionienė E. Integruotos literatūrinio ir kalbinio ugdymo programos ir pradinės mokyklos mokytojų rengimas dirbti pagal jas. Iš: *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2006, t. 3, p. 92–98.
24. Plentaitė, V., Marcelionienė E. *Naujasis šaltinis. Vadovėlis III klasei. 4 knygos*. Kaunas: Šviesa, 2010.
25. Plentaitė, V., Marcelionienė E. *Naujasis šaltinis. Vadovėlis IV klasei. 4 knygos*. Kaunas: Šviesa, 2011.
26. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: Švietimo apriūpinimo centras, 2008.
27. Salienė, V., Smetona A. Lietuvių kalba X –XII klasėms. *Mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba, 2005.
28. Žukauskienė, R. *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1996.
29. Выготский, Л. С. Психология. Москва: Апрель Пресс, 2000.
30. Болотнова, Н. Филологический анализ текста. Москва: Флинта, 2007.

Santrauka*E. Marcelionienė***VIDINĖ INTEGRACIJA IR DIFERENCIJAVIMAS BEI
INDIVIDUALIZAVIMAS – ESMINIAI ŠIUOLAIKINIO
GIMTOSIOS KALBOS UGDYMO PRADINĖSE KLASĖSE
BRUOŽAI**

Straipsnyje nagrinėjamos gimtosios, lietuvių, kalbos ugdymo pradinėse klasėse tendencijos: vidinė integracija, t. y. integraciniai ryšiai dalyko viduje, ugdymo proceso diferencijavimas ir individualizavimas, be to, aptariant integraciją, rašoma ir apie kalbine vaiko veikla pagrįstą praktinę kalbos mokymo kryptį.

Gimtoji kalba, kaip mokomasis dalykas, pradinėse klasėse apima dvi plačias sritis: vaiko kalbos ugdymą ir literatūrinį lavinimą. Abi sritys turi ne po vieną sudedamąją dalį, ypač daugiaplanis kalbos ugdymas, nes vaikui reikia išmokti skaityti, rašyti, tobulinti savo sakytinę kalbą, reikšti mintis ir jausmus rašytine kalba, nors ir elementariai pažinti kalbos sandarą ir kt. Literatūrinis lavinimas apima ne tik grožinės, bet ir negrožinės literatūros skaitymą, tautos kultūros pradmenis, supažindinimą su teatru, televizijos, radijo laidomis, internetu.

Lietuvių kalbos, kaip gimtosios, ugdymo turinys I–IV klasėse beveik visą XX a. tradiciškai skirstytas į gramatikos, skaitymo mokymą, amžiaus pabaigoje dar išskirta rišlioji kalba, t. y. teksto kūrimo mokymas. Toks skaidymas vyravo lietuvių kalbos programose, ugdymo planuose, įgyvendintas vadovėliuose, todėl buvo suskaidytas ir pats kalbos ugdymo procesas. Nei sudarant programas, nei rengiant mokymo priemones, iki Lietuvos mokyklos reformos nebuvo atsižvelgta į individualius ugdytinių skirtumus, todėl ugdymo diferencijavimu ir individualizavimu rūpinosi tik mokytojas. Mokydamiesi gimtosios kalbos pradinių klasių mokiniai gramatikos dalykus gaudavo kaip gatavą produktą, turėjo įsiminti nemažai abstrakčių sąvokų, pateikiamų apibrėžimuose, taisyklėse, dažniausiai iliustruojamoje pavyzdžiais be konteksto.

Pertvarkant Lietuvos mokyklą, švietimo strategai ypač akcentavo ugdymo turinio integraciją, ugdymo diferencijavimą ir individualizavimą bei praktinę, veiklos, kryptį. Ugdymo integraciją jie pagrindė įvairiais argumentais, ypač akcentavo holistinės asmenybės ir jos raidos sampratą. Ugdymo filosofijoje atsigręžta į žmogaus individualumą. Vaiko individualumo nuostata pagrįsta ir viena iš ugdymo turinio atnaujinimo kryptų. Diferencijavimo ir individualizavimo kryptimi turėjo būti pertvarkomas ir vaiko kalbos ugdymas. Remdamiesi vaiko amžiaus tarpsnių psichologijos nuostatomis švietimo strategai akcentavo, kad pradinėje mokykloje turi būti mokoma per vaiko veiklą, patyrimą. Sudarant reformuotos mokyklos lietuvių kalbos programą I–IV klasei buvo atsisakyta kalbos ugdymo turinį skirs-

tyti pagal kalbos ir literatūros mokslų sritis, o pasirinktos vaiko kalbinės veiklos sritys: kalbėjimas ir klausymas, skaitymas, rašymas, kurios ugdymo priemonėse ir procese yra integruotos. Atsisakius akademizuoto gramatikos mokymo, kitaip supažindinama ir su kalbos sandara – ji atsiskleidžia vaikui skaitant ir analizuojant tikslingai parinktus literatūros tekstus, kitaip sakant, akademinę kalbos mokymo kryptį pradinėse klasėse keičia praktinė kalbos mokymo kryptis, pagrįsta vaiko kalbine veikla.

Straipsnyje aptariamos filosofinės, psichologinės, pedagoginės mokymo dalykų integracijos prielaidos, išryškunami vidinės integracijos komponentai: kalbinės veiklos rūšys, kalbos vienetai, literatūrinis ir kalbinis ugdymas. Plačiai aptariamos trys vidinės integracijos ašys: sakytinės (kalbėjimo, klausymo) ir rašytinės kalbos (skaitymo, rašymo) integravimas, literatūros ir kalbos integracija, teksto, sakinio, žodžio, garso mokymo integracija. Pateikiama vidujai integruoto lietuvių kalbos, kaip gimtosios, ugdymo pavyzdžių, paimtų iš pirmųjų integruotų lietuvių kalbos vadovėlių „Šaltinėlis“ ir „Šaltinis“ atnaujintų leidimų: I klasės „Šaltinėlio“ ir II–IV klasės „Naujojo šaltinio“.

Integruojant literatūros ir kalbos ugdymą mokymo priemonėse reikėjo sukurti logišką, aiškią sistemą, sudarytą iš dviejų lygiaverčių plotmių: pirma, numatyti savotišką literatūrinio ugdymo karkasą, kuris apimtų visų programoje numatytų skaitymo gebėjimų ugdymą, literatūros bei kultūros pradmenų pažinimą, ir antra, sukurti kalbos ugdymo gaires, kurios užtikrintų ne pabiras, o pagrįstas vaiko amžiaus tarpsnio psichologija ir kalbos mokslo dėsniais žinias bei gebėjimus. Šios plotmės yra susietos viena su kita begale sąlyčio taškų. Straipsnyje pateikiama svarbiausių integracinių ryšių schema.

Kalbos lygmenų integracija sudaro sąlygas pačiam vaikui tyrinėti kalbą: skaitydamas tekstą, jį kurdamas mokinys praktiškai susipažįsta su kalbos, literatūros reiškiniais, atranda taisykles, mokosi rašybos ir skyrybos. Toks kalbos mokymasis atitinka šio amžiaus tarpsnio vaiko psichinius ypatumus.

Straipsnyje aptariama diferencijavimo ir individualizavimo samprata, remiantis psichologijos mokslu pagrindžiama būtinybė diferencijuoti ir individualizuoti kalbos ugdymą, gvildenamos diferencijavimo ir individualizavimo problemos, parodoma, kaip ugdymo turinio diferencijavimas įgyvendintas ir gimtosios kalbos vadovėliuose „Šaltinėlis“ ir „Naujasis šaltinis“, kiek vietos juose skirta mokymo individualizavimui.

Apibendrinant išryškunami svarbiausi straipsnio teiginiai. Vienas iš šiuolaikinio švietimo principų – visuminis, integruotas vaiko asmenybės ugdymas. Šis principas lemia ir integracijos būtinybę atskirų dalykų viduje, t. y. vidinę integraciją. Gimtosios kalbos, kaip daugiaplanio dalyko, sėkmingas ugdymas reikalauja numatyti ir sukurti vidinius integracinius ryšius. Pradiniame ugdyme išskiriamos šios lietuvių kalbos ugdymo integracijos ašys: a) sakytinės (kalbėjimas, klausymas) ir rašytinės (skaitymas, rašymas) kalbos, b) literatūrinio ir kalbinio ugdymo,

c) kalbos vienetų – teksto, sakinio, žodžio ir garso – mokymo. Kalbos lygmenų integracija leidžia atsisakyti gramatizavimo ir sudaro sąlygas praktinei kalbos ugdymo kryptčiai. Kitas šiuolaikinio švietimo bruožas – ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas leidžia kiekvienam vaikui mokytis pagal savo išgales, o mokytojui objektyviai įvertinti jo pažangą, padėti kiekvienam vaikui pasijausti lygiaverčiu kolektyvo nariu.

Esminiai žodžiai: vidinė integracija, diferencijavimas ir individualizavimas, kalbinės veiklos sritys, kalbos sandaros vienetai (lygmenys), literatūrinis ir kalbinis ugdymas, akademinė gramatizuota krypttis, praktinė krypttis.

About author

Elena Marcelionienė, PhD, Associate Professor. Senior researcher at the Educational Research Institute at the Lithuanian University of Educational Sciences. Author of textbooks of the Lithuanian language for grades 1–4. Scientific interests: reading and writing in primary education, didactics of Lithuanian in grades 1–4, language development problems in children ages 6 to 11. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; e-mail: marcelioniene@gmail.com

Ирина Капалыгина

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Начальное обучение в школе вместе с семейным и дошкольным воспитанием образуют фундамент общего образования детей. Процесс развития личности требует комплексного подхода к организации работы с учащимися. Этот процесс может быть реализован на основе сотрудничества субъектов образовательного процесса с учетом возможностей каждого.

Ключевые слова: здоровье, образ жизни, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая педагогика, младший школьник, педагогический процесс, педагогические условия, методика.

Введение

Утверждение демократических изменений в обществе, которые усилили интерес человека к гуманистическим ценностям, повышение интереса граждан к немедицинским способам сохранения и укрепления здоровья, внедрение идей гуманистической педагогики в образовательный процесс увеличивают значимость здоровья как общечеловеческой ценности. Школа – место активной жизнедеятельности ребенка в течение наиболее интенсивного периода его развития. Поэтому обучение детей умению сохранять и приумножать свое здоровье является составной частью их образования.

В последние годы многие ученые и практики обращались в своих публикациях к проблеме развития педагогической деятельности по формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) школьников в учебно-воспитательных учреждениях. Современный опыт решения вопросов обеспечения здоровья школьников представлен как взаимодействие классного руководителя со школьниками и семьей. Педагогами А.В. Баль, С.В. Баркановым

предложена система работы, которая включает несколько направлений деятельности классного руководителя: взаимодействие с педагогическими и медицинскими работниками, социально-педагогической и психологической службой общеобразовательного учреждения в решении вопросов здоровья; сотрудничество с семьей в приобщении к ЗОЖ; оздоровительную работу в каникулярное время [13].

В литературе авторами выделен также ряд отличительных черт педагогической деятельности, ориентированной на ЗОЖ: а) в ее основе лежат представления о здоровом ребенке, который является не только идеалом, эталоном, но и практически достижимой нормой детского развития; б) здоровый ребенок рассматривается в качестве целостного телесно-духовного организма; в) оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития, расширения психофизиологических возможностей детей; г) ключевым системообразующим средством оздоровительно-развивающей работы с детьми является индивидуальное-дифференцированный подход [4; 7; 13].

Объект исследования – педагогическая деятельность по формированию здорового образа жизни учащихся.

Цель исследования – исследовать, какое влияние имеет педагогическая деятельность по развитию взаимоотношений педагогов и родителей в процессе формирования здорового образа жизни учащихся.

Методы исследования: контент-анализ литературы, документов, материалов, подготовленных в проектах.

Большой интерес для данного исследования представляет комплексная программа непрерывного образования в области ЗОЖ в условиях «детский сад – начальная школа», главной целью которой является сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирование у педагогов, детей и их родителей убеждений в необходимости сохранения собственного здоровья [14]. Основные направления программы: диагностический этап; раннее выявление патологии и профилактика ее у детей; организация ЗОЖ; ориентация инновационной деятельности на улучшение здоровья дошкольников и школьников; повышение квалификации педагогических кадров.

Особого внимания заслуживает проект М.М. Безруких, А.Г. Макеевой и Т.А. Филипповой «Все цвета, кроме черного», цель которого – формирование у детей навыков эффективной адаптации в обществе, позволяющей в дальнейшем предупредить вредные привычки: курение, употребление алкоголя и наркотиков [1]. Концептуальными основаниями проекта являются: формирование у детей представлений о ценности здоровья, расширение знаний детей о правилах ЗОЖ, воспитание готовности соблюдать эти правила; формирование умений оценивать себя и других людей, противостоять

негативному давлению со стороны окружающих. При этом поддержка родителей, осознание ими важности и необходимости проводимой педагогами работы – неперенное условие эффективности решения поставленных задач.

Существенный вклад в воспитание здорового ребенка вносит программа «Ориентир», внедрение которой осуществляется под руководством М.П. Осиповой. Одной из структурных частей предложенной модели является проект «Здоровый образ жизни». В нем отражен валеологический подход к воспитанию, в основе которого – идея приоритетности здоровья. Исходя из необходимости развития у детей представлений о здоровье как многоаспектном явлении, задачами валеологического образования является воспитание у учащихся осознанной потребности в здоровье и ЗОЖ, стремления к познанию и совершенствованию своего организма; формирование у младших школьников практических умений и навыков ЗОЖ. Автором также сделан акцент на физкультурно-оздоровительное и общегигиеническое направления ЗОЖ [4].

Свой вклад в сохранение высокой работоспособности и здоровья учащихся вносят учителя гимназии № 3 города Гродно. Основными задачами функционирования системы начального образования гимназии выступают: обеспечение педагогической поддержки учащихся на начальном этапе обучения (в первом классе) и при переходе из начальной школы в среднюю; создание педагогических условий, повышающих эффективность обучения и воспитания младших школьников (при этом сохраняя здоровье детей); развитие личности школьника, его индивидуальности. В гимназии преобладают позитивные тенденции в развитии системы начального образования в интеграции с дошкольным образованием. Обозначим их.

1. Гуманизация образовательного процесса. Переход к гуманным демократическим отношениям. В большинстве своем на уроках преобладает сотрудничество, соучастие, сотворчество учителей и учащихся.

2. Разноуровневость содержания образования. Педагоги используют разноуровневые задания на уроках. Предлагаются дифференцированные домашние задания по предметам.

3. Разработка новых образовательных программ. Для изучения учащимися факультатива по математике «Логика и мышление» были разработаны программы по параллелям с учетом степени сложности заданий.

4. Внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования. Большинство учащихся закрепляют знания с помощью подобранных заданий на компьютерах.

Такая целенаправленная педагогическая деятельность способствует оптимизации педагогического процесса в начальной школе: адаптации детей шестилетнего возраста к школе; формированию у учащихся творческих

способностей и нового типа мышления; реализации обучения, которое идет впереди развития (развивающее обучение); осуществлению преемственности между ступенями обучения; укреплению и сохранению здоровья учащихся в период перехода из детского сада в школу.

В научных и практических исследованиях последних лет представлены следующие аспекты формирования ЗОЖ учащихся: формирование культуры здоровья личности в системе физического воспитания; теоретические основы системы валеологического воспитания и валеологической культуры школьников; формирование ЗОЖ учащихся разных возрастных групп; валеологическое сопровождение учебного процесса; подготовка учителя к формированию ЗОЖ школьников.

В 2007 году Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) и Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь начали разработку совместного проекта «Обучение жизненным навыкам, здоровому образу жизни учащихся V – VII классов общеобразовательных учреждений, профилактика ВИЧ/СПИД», целью которого является создание в учреждениях образования системы эффективной работы по формированию у школьников устойчивых стереотипов ЗОЖ и развитию соответствующих жизненных навыков. В рамках данного проекта подготовлена Концепция формирования навыков здорового образа жизни учащихся общеобразовательных учреждений Республики Беларусь. Данный документ разработан с целью предоставления концептуальной базы для развития процесса обучения учащихся навыкам ЗОЖ; содействия развитию правовой базы для совершенствования школьных программ; создания оптимальных условий для развития и реализации системы формирования навыков ЗОЖ; разработки национальных стандартов в данной сфере в соответствии с международными требованиями [9].

Концепция также является основой для создания условий, обеспечивающих формирование у детей и молодежи потребности в ЗОЖ; обеспечения взаимодействия государственных и общественных организаций по вопросам обучения навыкам ЗОЖ; содействия процессу вовлечения детей и молодежи в оздоровительную деятельность; разработки учебных программ для общеобразовательных учреждений; подготовки специалистов по ЗОЖ.

На основании указанных направлений, представленных в теории и на практике, в Концепции формирования навыков здорового образа жизни учащихся общеобразовательных учреждений, можно констатировать, что целенаправленная деятельность школ, реализующих воспитательную и образовательную системы формирования умений и навыков ЗОЖ детей, организация опытно-экспериментальной работы, целью которой является создание условий для защиты здоровья школьников, возможна тогда, когда

в этой деятельности конструктивно участвуют лица, заинтересованные в формировании здоровой личности школьника.

Названные позиции обосновывают актуальность рассмотрения проблемы воспитания и здоровья на новом уровне. Не вызывает сомнения, что формирование ЗОЖ учащихся должно стать одним из приоритетных направлений деятельности всех структур образования. Однако для учащихся школ все еще характерно непонимание самооценности здоровья, наличие низкого уровня знаний о закономерностях сохранения и укрепления здоровья, нездоровый образ жизни учащихся, слабое развитие волевой сферы.

Умения ЗОЖ детей начинают формироваться в семье, дошкольных учреждениях. Многими учеными показаны возможности семейного воспитания в формировании умений ЗОЖ детей. Значительное место среди работ по проблемам семейного воспитания принадлежит исследованиям Ю.К. Бабанского, Д.И. Водзинского, И.В. Гребенникова, Н.И. Дереклеевой, С.В. Ковалева, В.А. Сухомлинского, В.В. Чечета. Актуальные проблемы семейного воспитания отражены в трудах известных педагогов отечественной и зарубежной педагогической науки Я.А. Коменского, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского. Белорусские исследователи также изучали проблемы семьи и семейного воспитания в самых многообразных аспектах (С.Я. Вольфсон, С.Д. Лаптенко, Е.И. Сермяжко и др.).

Эффективность семейного воспитания ученые связывают с наличием трех специфических факторов, которые необходимо учитывать при формировании умений ЗОЖ младших школьников: 1) интимный, доверительный характер нравственно-психологического климата семьи, основанный на родственных связях и привязанностях, выражающихся в глубокой кровной любви к детям и ответном чувстве детей к родителям; 2) многоролевая структура семейного коллектива, обуславливающая многогранность, постоянство и длительность его воспитательного влияния; 3) наличие естественных условий для включения детей в самые разнообразные внутрисемейные отношения и деятельность [1; 4; 5; 9; 11].

С поступлением ребенка в школу семейное воспитание в исследуемом направлении не теряет своего значения, при условии, что оно согласовано с воспитанием, осуществляемым школой. Семья не только подкрепляет требования учителя, но и дополняет школьное воспитание, расширяет его, в частности, в аспекте формирования умений ЗОЖ у детей. Данный вид сотрудничества может позитивно влиять на отношение школьника к своему организму, здоровью, на формирование определенных санитарно-гигиенических навыков, интереса к физической культуре и спорту [4; 5].

Начальное обучение в школе вместе с семейным и дошкольным воспитанием и обучением образуют своеобразный фундамент общего образования. Обучение детей первых и вторых классов на базе детских садов, в

условиях, соответствующих их возрастным особенностям, введение методик обучения, соответствующих функциональным возможностям детей, предполагают сохранение и, возможно, улучшение здоровья.

Формирование ЗОЖ детей начинается с раннего детства. Приходящий в школу ребенок имеет определенный опыт поведения, который направлен на соблюдение санитарно-гигиенических навыков. Это позволяет ему быстро адаптироваться к новым для него санитарно-гигиеническим требованиям и правилам, которые предъявляют школьный режим и распорядок дня, родители и учитель начальных классов. Поэтому процесс формирования у младших школьников ЗОЖ, а также содержание воспитания в этой области должны осуществляться на основе преемственности между дошкольным и семейным воспитанием, а также начальным обучением.

Как считает М.П. Осипова, воспитатель детского сада проводит время с учащимися во второй половине дня после уроков, прививает культуру безопасного отношения к себе и окружающим людям в совместной воспитательной деятельности с родителями [4, с. 6]. Поэтому деятельность воспитателя совместно с родителями включает обмен опытом по вопросам воспитания детей во второй половине дня с пользой для здоровья; обсуждение вопросов преемственности между дошкольным обучением и начальной школой, а также между школьным и семейным воспитанием; осуществление диагностики и исследование поведения учащихся (наблюдение, беседы).

Однако реальность такова, что знания, которые ребенок получает в школе или детском саду, могут противоречить практике жизни семьи, ведущей неправильный, нездоровый образ жизни. В результате знания становятся для него абстрактными, оторванными от реальной жизни. Он оказывается перед трудным выбором собственной позиции, поведения, действий. Все это может стать мощным фактором невротизации личности ребенка с перспективой разнообразных нарушений его здоровья. Избежать таких последствий можно лишь в том случае, если семья станет партнером образовательного учреждения в этом процессе.

Для осуществления целенаправленной работы с родителями следует оценить привычки организации жизни ребенка с позиции преемственности требований к нему дома и в детском учреждении. К моменту поступления ребенка в школу родители должны владеть некоторыми способами действия укрепления здоровья своего ребенка: уметь выработать правильный режим на часы приема пищи, сна, занятий ребенка; отучать его от вредных привычек (грызть ногти, карандаши и т.д.); обучать ребенка элементам самообслуживания (пользование туалетом, мытье рук и т.д.); осуществлять профилактику заболеваний (закаливание, утренняя зарядка, прогулки и т.д.); поддерживать благоприятный психологический микроклимат в семье (поощрять усилия ребенка по преодолению трудностей и др.); обеспечивать

преимущество режима дня детского сада, дома в субботные и воскресные дни; развивать устойчивый интерес и привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Содержание работы с родителями детей шестилетнего возраста имеет свою специфику: изучаются возрастные особенности шестилетних детей, особое внимание уделяется приучению детей к выполнению правил безопасного для здоровья поведения в школе, санитарно-гигиенических привычек и т.д. Если с начала школьной жизни ребенок будет учиться правильно распределять свое время, чередовать труд и отдых, то это в значительной степени облегчит его дальнейшую учебу, а также повлияет на характер взаимоотношений родителей со школой.

Педагогическая действенность воспитательной работы учителя начальных классов и воспитателя дошкольного учреждения во многом зависит также от вовлечения родителей в воспитательный процесс, направленный на формирование у детей навыков ЗОЖ. Это подразумевает практическое участие старшего поколения в следующих формах работы: создание творческих групп родителей, организация совместных творческих дел, праздников, выставок, конкурсов, выполнение заданий-рекомендаций, изготовление наглядной агитации, стендов, плакатов, сбор фотоматериала, помощь в организации и проведении экскурсий, обмен опытом по приемам закаливания, оказанию первой помощи при ожогах, ушибах, обморожении и др.

Преследуя цель воспитания здоровой гармонически развитой личности, родители включают детей в игровую деятельность. По мнению М.М. Безруких, в этом возрасте «эмоциональные стимулы наиболее значимы – вызванные биологические реакции мозга на эти стимулы в полтора-два раза превышают ответы на нейтральные раздражители» [1, с. 16]. Иными словами, предъявляемый материал и его подача должны быть интересны ребенку. Дети полнее и глубже анализируют информацию, если она эмоционально привлекательна, следовательно, любой образовательной цели легче достичь, если она будет эмоционально значима для детей и сможет их увлечь.

При умелом, тактичном руководстве взрослых ролевые игры могут создавать благоприятные ситуации для упражнения в хороших поступках, культурных привычках. Такая организация совместной работы позволяет вовлечь всех субъектов воспитательного процесса в практическую деятельность, дает возможность сделать более целенаправленным и педагогически действенным воспитательное влияние на детей.

Известно, что процесс формирования у школьников умений и навыков осуществляется путем практической деятельности по образцу. В этом плане родителям необходимо показать учащимся (дать образец), как осуществлять действия на благо здоровья. Подобную точку зрения мы находим у Л.И. Божович: «Таким образом может стать и любой из окружающих

его взрослых (мать, отец, учитель), и тот или иной герой современности, и понравившийся ему персонаж художественного произведения... Стремясь походить на такой образец, ребенок и старается в своей повседневной жизни проявить эти хорошие качества» [3, с. 167]. Наблюдая и анализируя «живые» образцы поведения, учащиеся осмысливают свое поведение и соотносят его с образцом. Показ положительных поступков и образцов вызывает у учащихся подражание, стремление копировать в своем поведении те или иные действия. Наблюдая и анализируя живые образцы безопасного для здоровья поведения, дети лучше осмысливают сущность и содержание отношений. Это заставляет младших школьников осознавать, как они поступают и как необходимо поступать в той или иной ситуации, и что предпринять, чтобы улучшить свое поведение и направить его на здоровый образ жизни.

Наиболее действенно и интенсивно ЗОЖ формируются в оздоровительно-гигиенической деятельности. Семья может оказать существенную помощь детям в организации режима учебного труда и отдыха, позволяющего сохранить высокий уровень работоспособности, отодвинуть утомление и исключить переутомление.

Воспитание умений и навыков ЗОЖ необходимо осуществлять в общественно-полезной трудовой деятельности. Это предусматривает формирование положительного отношения к труду: желание трудиться, убеждение в необходимости трудовой деятельности приводит к накоплению запаса жизненной силы, которая предохраняет от многих болезней, удлинняя жизненное существование. По мнению М.Б. Каченовского, «человек, чтобы он смог быть здоровым, должен с охотой делать любимое дело, работать в своем собственном стиле. Предпосылкой успешной работы является свобода и дисциплина, так как без нее не достичь концентрации энергии в уме и сердце» [8, с. 56].

Одним из видов трудовой деятельности может быть выполнение ребенком какого-либо поручения (помыть обувь, почистить одежду и т.д.). Важно, чтобы дети находили в своей трудовой деятельности применение тем знаниям и умениям, которые они приобрели в школе. Атмосфера трудолюбия воспитывает моральные отношения, чувства, мотивы у детей, является естественным средством формирования многих положительных качеств (аккуратность, чистота и т.д.).

Большие возможности для формирования у младших школьников ЗОЖ заключены в художественно-эстетической деятельности, что формирует чувство прекрасного, предусматривает осознание чувств как суть энергии и силы. Это ведет к положительным эмоциям и обогащает внутренний мир ребенка, что помогает ему полнее реализовать себя, свои представления о красоте, здоровье. В реализации семейного досуга огромную роль

играет чтение и обсуждение художественных текстов, содержащих описание ситуаций и особенностей действий в них главных героев с выводами о ЗОЖ. Создавая определенный эмоциональный и психологический настрой, активизируя мышление, сопереживание, художественная литература становится помощником родителей в чрезвычайно сложной работе по воспитанию ЗОЖ.

Таким образом, организация регулярной практической деятельности школьников на основе преемственности в работе дошкольного учреждения, школы и семьи придает воспитательной работе целостный характер, необходимую завершенность, повышает эффективность и позволяет формировать навыки ЗОЖ.

В соответствии с положениями гуманистической педагогики создаются определенные условия педагогического взаимодействия всех участников педагогического процесса. Для создания такого рода условий следует учитывать внутренний потенциал сферы образования, а именно, организацию образовательного пространства. Организационно-педагогические условия включают всю совокупность гуманистических отношений, овладение которыми в процессе обучения обеспечивает усвоение учащимися представлений и понятий о ЗОЖ, формирование соответствующих умений по сохранению и укреплению здоровья.

Педагогически правильно организованная и целенаправленная учебная деятельность создает такие условия взаимодействия, в которых происходит формирование и проявление психических свойств личности школьника. Говоря о взаимодействии педагогов и учащихся, нужно учитывать то, что это не просто совместная деятельность, а содействие друг другу в решении образовательных задач без ущерба для здоровья учащихся. Комплексный подход к организации воспитательной работы с учащимися и может быть реализован на основе сотрудничества субъектов воспитательного процесса с учетом возможностей каждого.

Успешное решение задач физического воспитания учащихся возможно при комплексном использовании уроков физической культуры и здоровья, физических упражнений, подвижных игр в режиме учебного и продленного дня, внеклассных форм физического воспитания и физкультурно-оздоровительной работы в семье. Учитывая данный факт, считаем необходимым использовать сотрудничество родителей и учителя физической культуры. Совместными действиями их являются: объединение учащихся и родителей для физической подготовки и совместных здоровьесохраняющих действий; проведение оздоровительно-спортивных мероприятий в режиме учебного дня для родителей и учащихся; участие в родительских собраниях и проведение спортивных мероприятий для родителей и учащихся.

Вопрос о задачах и значении работы школьного психолога с родителями сложный. С одной стороны, работа с родителями выступает основным направлением деятельности школьного психолога, так как большая часть проблем школьника кроется в семье, ее климате, стиле взаимоотношений как детско-родительских, так и супружеских, родственных и др. Однако семья юридически и этически «закрыта» для школы. Школьный психолог не имеет права вмешиваться в семейную ситуацию. Большинство школьных ситуаций должно решаться без вмешательства родителей, силами педагогов и самого школьника. Мы руководствовались теоретическими положениями М.Б. Битяновой, по мнению которой «общая цель различных форм деятельности психолога по отношению к родителям – это создание социально-психологических условий для привлечения семьи (чаще всего – родителей) к сопровождению ребенка в процессе школьного обучения... Целью деятельности, таким образом, является создание ситуаций сотрудничества и формирование установки ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения и развития ребенка. При этом последовательно реализуется принцип невмешательства школьного психолога в семейную ситуацию» [2, с. 57].

Принимая во внимание этот факт, работа психолога с родителями строится в двух направлениях: проведение родительских собраний по психологическим проблемам с применением деловых игр, круглых столов, лекториев, бесед и т.д.; организация индивидуальной работы учащихся с целью ликвидации пробелов в знаниях и умениях сохранения и укрепления здоровья после получения от психолога квалифицированного совета о поведенческих особенностях обучающихся, свойствах их личности.

Хорошей основой для укрепления здоровья каждого ребенка является деятельность родителей и медицинских работников. По мнению Н.К. Степаненкова, «чтобы дети были здоровы, жизнедеятельны и активны, нужно следить за здоровьем учеников, быть внимательным к ним, совместно с медицинскими работниками проводить осмотры и при необходимости принимать безотлагательные меры по устранению отклонений в их здоровье» [12, с. 392].

Таким образом, рассматриваемое сотрудничество представляет собой: педагогическое просвещение о здоровье и развитии учащихся младших классов со стороны медработников; информирование родителями медицинского персонала о детях, имеющих проблемы в успеваемости и в поведении; решение педагогических проблем часто болеющих детей.

Классный руководитель относится к тем немногим членам школьного коллектива, которые имеют возможность многолетнего живого общения с семьей. Взаимодействие классных руководителей с родителями представляет собой: формирование педагогической культуры родителей

по воспитанию здорового ребенка; формирование умений и навыков сохранения и укрепления здоровья ребенка через различные формы работы (деловые игры, коллоквиумы, практические семинары и др.); формирование знаний о ЗОЖ в системе педагогического просвещения родителей (конференции для родителей, индивидуальные консультации и др.).

Подводя итог, следует отметить, что использование воспитательного потенциала школьного и семейного воспитания, установление тесной связи и преемственности между учебной и внеучебной деятельностью учащихся в своей основе подразумевает сотрудничество на всех уровнях в процессе формирования умений и навыков ЗОЖ детей. Объединяя педагогические усилия, работники школы и родители должны хорошо видеть те проблемы, над решением которых им нужно работать совместно: группа проблем, которые связаны с целями и содержанием образовательной-воспитательной работы школы и семьи по формированию у учащихся умений ЗОЖ; проблемы стимулирования учащихся в семье к работе над своим физическим развитием и нравственно-психологическим оздоровлением; проблемы учета индивидуальных особенностей, интересов и склонностей детей в процессе семейного воспитания.

Крайняя чувствительность младших школьников к неблагоприятному воздействию на здоровье определяет годы обучения на начальной ступени образования как стартовую площадку для дальнейшего систематического обучения в основной школе. Возникает целый комплекс проблем, связанных с образовательным процессом, с оценкой его роли в формировании психических и физических расстройств у школьников, причин их возникновения, изучением путей оптимизации учебного процесса. Большую роль в поддержании здоровья школьников играет педагогическое сопровождение по предупреждению отклонений в развитии детей младшего школьного возраста. Одним из направлений такой деятельности может быть интеграция психологических и педагогических подходов к обучению и воспитанию учащихся.

В начале школьного обучения происходит изменение в отношении взрослых к успехам и неудачам ребенка. К неизбежным в начале школьного обучения трудностям и неудачам родители часто относятся резко отрицательно. Под влиянием таких оценок у ребенка появляется неуверенность в себе, повышается тревожность, что приводит к ухудшению, дезорганизации деятельности. Нарушение деятельности ведет к неудаче, неудача порождает тревогу, тревога дезорганизует деятельность ребенка, способствует закреплению неуспеваемости.

Причины, приводящие к неуспеваемости, могут быть различными. Наиболее распространенной является недостаточная подготовленность ребенка к школе, приводящая к затруднениям с первых дней обучения.

Недоразвитие мелкой моторики руки – умения управлять тонкими движениями пальцев и кисти руки – сразу вызывает неудачи при обучении письму, несформированность произвольного внимания приводит к трудностям в организации всей работы на уроке. Исходной причиной может быть и повышенная тревожность ребенка, сформировавшаяся в дошкольном возрасте под влиянием семейных конфликтов.

Педагогам и родителям необходимо обеспечить успех ребенка в какой-либо деятельности. Следует хвалить школьника тогда, когда он что-то делает, сравнивать ребенка с самим собой. Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы успешности, в которой ребенок может реализовать себя, и поддержанием ценности этой сферы деятельности. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу, необходимо также снизить ценность школьных отметок. Это достигается в том случае, если родители не показывают ребенку свою озабоченность его школьными делами. Искренне интересуясь школьной жизнью, смещают акценты своих интересов на отношения детей в классе, общественные поручения. За счет этих мер у ребенка постепенно снижается школьная тревога.

Следующим весьма существенным направлением педагогического сопровождения первоклассника является осуществление контроля за санитарно-гигиеническими условиями, в которых обучаются дети в школе и дома. Основная задача педагогов – организация режима труда и отдыха, позволяющего сохранить высокий уровень работоспособности и психологический настрой, отодвинуть утомление и исключить переутомление – не может быть успешно решена без организации выполнения домашних заданий. Следует обращать внимание на три момента: когда садиться за выполнение домашних заданий; сколько времени тратить на них; и как их выполнять, чтобы сочетать добросовестность с минимальной затратой времени [11, с. 113].

Еще одно направление педагогического сопровождения ребенка на первом году обучения – это положительное воздействие на психические и физические процессы жизнедеятельности. Школьники страдают от гиподинамии. Согласно статистике, 85 % времени своего бодрствования ребенок вынужден проводить сидя за столом, просмотру передач уделяется 24 часа в неделю, появившиеся компьютеры усугубили бездвижимость детей.

При использовании в учебной деятельности методов оздоровительной работы, связанной с физической активностью ребенка, необходимо учитывать следующие факторы: слабость костно-мышечной системы, особенно у болезненных, ослабленных детей; рациональный способ переноски тяжестей (рюкзак, не в одной руке); позы сна у детей (упругая кровать, маленькая подушка под шею); двигательная активность, которая укрепляет

мышцы стопы и связок; конструкция одежды (тугие пояса, высокие каблуки) [10, с. 32].

Чтобы уменьшить функциональные отклонения детей, риск различных заболеваний, связанных с неврозами, учитель по мере возможности может обеспечивать двигательную активность младших школьников:

- проведение некоторых форм обучения на открытом пространстве, улице;
- продолжительность урока в первом классе снижена на 10 минут и составляет 35 минут рабочего времени;
- применение физкультурных пауз: оздоровительно-гигиенических, танцевальных, ритмических, физкультурно-спортивных, двигательноречевых, подражательных;
- использование форм работы, сопряженных с выходом из-за парты;
- использование дидактических заданий, связанных с физическими упражнениями;
- применение локальной гимнастики для различных частей тела (шеи и др.);
- специальные упражнения, выравнивающие моторное отставание (пальчиковые игры, театры из пальцев и др.);
- побуждение зрительно-двигательной активности в пространстве;
- применение комплексов профилактических мероприятий по предупреждению развития некоторых болезней.

Положительные эмоции являются неотъемлемой частью деятельности учителя. Аксиома «В здоровом теле – здоровый дух» может читаться наоборот. Для поддержания физического здоровья необходимо психическое закаливание. Существенным условием здесь выступает педагогическая поддержка учащихся в процессе их обучения и воспитания. Она основана на оказании превентивной и оперативной помощи в решении проблемных ситуаций в воспитании, образовании и саморазвитии, стимулирующих развитие внутренних сил ребенка, направленных на укрепление его физических сил, опирающихся на приемы консультирования, одобрения, содействия, помощи, заботы и защиты [6, с. 3].

Педагогическая поддержка может осуществляться в направлениях: организация хорошего тона общения между учителем и детьми; проявление гуманности и уважения к личности школьника в процессе обучения; управление школьной жизнью детей с учетом их интересов; вера в возможности и перспективы развития каждого школьника; сотрудничество со школьниками в процессе обучения.

Проявление интересов учащихся при организации общения дает возможность каждому ученику положительно проявить себя среди сверстников, а результаты деятельности вызывают переживание радости, успеха и

удовлетворенности. Педагог должен верить в возможности каждого учащегося, и любые отклонения в его развитии, в его здоровье рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного методического подхода к нему.

Педагогическое сопровождение – это основа профессиональной деятельности педагогов, школьных психологов, воспитателей и других субъектов образовательного процесса (в том числе и родителей), которая ориентирована на создание условий для успешного обучения и развития каждого ребенка. Роль педагога сводится, в самом общем виде, к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути развития. Однако именно педагог задает большинство параметров и свойств школьной среды, создавая и реализуя концепции обучения и воспитания, нормы оценивания поведения и учебной успешности, стиля общения и многое другое.

Умелая организация изложенных выше положений позволяет добиваться положительных результатов в школьном и семейном воспитании учащихся по приобретению ими умений и навыков ЗОЖ, укреплению здоровья каждого ребенка, что тесно связано с осознанием способов осуществления, последовательности и необходимости их выполнения.

Выводы

1. Обоснование преимуществ формирования ЗОЖ школьников содержится в многочисленных теоретических научных трудах и публикациях как зарубежных ученых, так и отечественных специалистов в области общественных наук. Представленные теории содержат общие положения, и все они внесли свой вклад в разработку концептуальных основ в исследуемой области.

2. Учащиеся начальных классов признаются сенситивной возрастной категорией в аспекте формирования умений ЗОЖ. Концепция развития взаимоотношений педагогов и родителей в процессе укрепления здоровья учащихся оговаривает, что к окончанию начальной школы у младших школьников должны быть сформированы целостные представления о многосторонности ЗОЖ, простейших способах его ведения, выработаны потребности в сохранении и укреплении собственного здоровья, что позволяет говорить о формировании умений ЗОЖ в этом возрасте.

3. Формированию умений ЗОЖ школьников способствует следующее: использование в учебной деятельности методов оздоровительной работы, связанной с физической активностью ребенка, и методов обучения на основе активного участия школьников в учебном процессе. В качестве существенной предпосылки эффективности процесса формирования умений ЗОЖ выступает учет индивидуальных особенностей младших школьников. Среда жизнедеятельности современного школьника в современных

условиях сопряжена с эмоциональной стрессорностью, поэтому необходимо оказывать педагогическую поддержку учащимся в процессе формирования умений ЗОЖ.

4. Педагогическое сопровождение – это основа профессиональной деятельности педагогов, школьных психологов, воспитателей и других субъектов образовательного процесса, в том числе и родителей, которая ориентирована на создание условий для успешного обучения и развития каждого ребенка. Роль педагога сводится, в самом общем виде, к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути развития. Однако именно педагог задает большинство параметров и свойств школьной среды, создавая и реализуя концепции обучения и воспитания, нормы оценивания поведения и учебной успешности, стиля общения и многое другое.

5. Концепция развития взаимоотношений педагогов и родителей в процессе укрепления здоровья учащихся включает координацию диагностической и исследовательской, организационной, методической, лекционной и консультативной деятельности субъектов педагогического процесса на основе организационных принципов, условий и функций, учета влияния различных факторов. Данная деятельность имеет прогностическую ценность и предполагает динамичное изменение ее компонентов в зависимости от различных ситуаций.

6. Умелая организация изложенных выше положений позволяет добиваться положительных результатов в школьном и семейном воспитании учащихся по приобретению ими умений и навыков ЗОЖ, укреплению здоровья каждого ребенка, что тесно связано с осознанием способов осуществления, последовательности и необходимости их выполнения.

Литература

1. Баль, А.В., Барканова, С.В. *Формирование здорового образа жизни российских подростков: для классных руководителей 5-9 кл.* Москва: ВЛАДОС, 2002.
2. Безруких, М.М., Макеева, А.Г., Филиппова, Т.А. *Все цвета, кроме черного: кн. для родителей.* Москва: Вентана-Графф, 2003.
3. Битянова, М.Р. *Организация психологической работы в школе.* Москва: Совершенство, 1998.
4. Божович, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* Москва: Просвещение, 1968.
5. Гавриловец, К.В. *Ценность родительской педагогики.* Минск, 1989.
6. Гузик, Е.О., Капалыгина, И.И. Концепция формирования навыков здорового образа жизни учащихся общеобразовательных учреждений Республики Беларусь. *Веснік адукацыі*, 2008, № 10, с. 11-22.

7. Кабуш, В.Т. Педагогическая поддержка – технология воспитания XXI века. *Проблемы выхавання*. 2005, № 3, с. 3-4.
8. Карпюк, И.А, Карпюк, В.А. Воспитательная система школы здоровья Технообраз : *Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности: материалы II междунар. Гродно, 6-7 апр. 1999 г.: в 2 ч. Гродно, 1999, Ч. 2, с. 319- 324.*
9. Каченовский, М.Б, Сельченко, Н.А. *Психодуховное самооздоровление (Рекомендации по использованию принципов самооздоровления в педагогике)*. Минск, 1993.
10. Лебедева, Н.Т. *Школа и здоровье учащихся*. Минск: Университетское, 1998.
11. Осипова, М.П. *Воспитание. Подготовительный класс: учеб.-метод. пособие для учителей и воспитателей*. Минск : ИП Экперспектива, 2000.
12. Попов, С.В. *Валеология в школе и дома*. СПб.: Союз, 1998.
13. Степаненков, Н.К. *Педагогика школы: учеб.* Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007.
14. Чупаха, И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. *Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе*. Москва: Илекса, *Народное образование* ; Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003.

Summary

I. I. Kapalygina


THE CONCEPT OF RELATIONSHIP DEVELOPMENT BETWEEN TEACHERS AND PARENTS DURING THE PUPILS' HEALTH STRENGTHENING

Primary education jointly with family and pre-school education form the foundation of general education. The process of person's developing demands the complex approach to organization of education with pupils. This process can be realized on the basis of collaboration of subjects of educational process.

Key words: health, way of living, healthy way of living, health-preserving pedagogics, junior pupil, pedagogical process, pedagogical conditions, method.

Об авторе

Капальгина Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: г. Гродно, ул. Суворова, 21, кв. 16. Научные интересы: образование в области здоровья на основе жизненных навыков, валеологическое образование.



Palmira Pečiuliauskienė, Ilona Valantinaitė

TECHNOLOGICAL EDUCATION AS A SOCIO-EDUCATIONAL FACTOR IN THE CREATIVITY OF 5TH – 6TH FORMERS

Annotation. The article analyses how technological education determines the creativity of 5th -6th formers. Technological education is an integral part of general education. It makes it possible for students to act creatively, to choose flexibly – which is essential for anybody regardless of their gender in the constantly changing socio-cultural environment -- and to be able to use simple technologies at a user level. The article considers the development of students' creativity in a systemic approach. Technological education is perceived as a complex of social and educational factors determining students' creativity.

Key words: creativity, technological education.

Relevance. A creative society acknowledges the relevance of the problems of educating a creative personality and preparing a person for changing life situations (Dacey, 1998; Craft, 2001). For a long time intellect was considered to be the measure of man's productivity. In 1950 at a congress of American psychologists J. P. Guilford presented a new psychological factor – creativity (Guilford, 1950). According to H. Gardner (1993), a person is creative if he continuously solves arising problems, raises questions in the sphere of his activity, and searches for answers to those questions by himself. Creativity is related to a person's qualities that help to create and discover something new and valuable, distinctive, original, innovative, and unexpected, that encourage one to compose, model, or simply think (Amabile, 1983; Beetlestone, 1997; Hill, 2000; Stankevičienė, 2000; 2001; 2002; Schoroškienė, 2001; Becker-Textor, 2001; Petruilytė, 2001; Стрѣнберг, 2002; Sternberg ir kt., 2003; 2005; Burleson, 2005; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006; Beresnevičius, 2006).

Famous Lithuanian educator L. Jovaiša (2007) defines creativity as a complex of a person's qualities which allows the achievement of original, socially sig-

nificant, qualitatively new results by productive activity. According to the famous educologist, students' creativity manifests itself in the originality of their thoughts, ideas, and decisions when doing their school assignments, in their criticism of old ideas, and in their search and discovery of new ones (Jovaiša, 2007).

The theory of creativity by D. F. Feldman (1993) distinguished general features typical to the work of creative people in all spheres of activity. D. F. Feldman (1993) formulated a phenomenon analogous to a piano keyboard. The left side of the piano keyboard is the usual democratic creativity, based on usual creative abilities characteristic of any individual. The middle part of the keyboard is the abilities of a specially prepared person who possesses certain knowledge and methodological skills. The right part of the keyboard is the abilities of exceptionally talented creators. Just as performing musical works requires the whole of the piano keyboard, serious creation also requires the whole scale of abilities.

Summarizing educologists' attitudes towards creativity we have to state that creativity is conceived as a complex of a person's qualities. A systemic approach to creativity is a modern trend of research that analyses creativity in the complicated context of an individual, society, and culture (Stankevičienė, 2001; Kanapickaitė, 2009a; 2009b; Grudžinskytė ir kt., 2009; Afzalkhani, 2011; Muthusamy ir kt., 2011; Rowlands, 2011). When estimating creativity in a systemic approach, it is important to systemically assess creativity factors as well.

A. Maslow (2009), as a representative of humanistic ideas, originates creative activity from a person's natural need for self-expression. This need is one of the most significant ones. It is a wish to reveal one's true self, to give sense to one's existence on Earth, and to reveal one's potential. The need for self-expression stimulates man's creative activity as an attempt to give meaning to one's being. Different subjects (humanitarian, natural sciences, and exact subjects), taught at schools of general education, create distinctive conditions for a person's self-expression and the development of creativity.

Technological education is an important part of general education. During the education reform in Lithuania this school subject was given different names (household classes, household culture, technologies) as well as different goals and functions (Urbietis, 2005). The General Programmes (2008) of Basic Education (5th – 10th forms) define technological education as a whole creative and productive process (Primary and Basic Education General Programmes / Technologies, 2008). The goal of the Basic School is to educate a technologically literate, creative, proactive, and responsible person.

Technological education consists of multidisciplinary content and quite diverse activity spheres which create favourable conditions for developing students' creativity. The four spheres of technological education (nutrition, textile, structural materials, electronics, or others) (Primary and Basic Education General Programmes / Technologies, 2008) allow students to develop the backgrounds

of technological literacy and to act creatively, choose flexibly, be able to use simple technologies at a user level, to experience the joy of solving creative problems, to develop positive attitudes towards constant change of technologies (Primary and Basic Education General Programmes / Technologies, 2008), and to cultivate creativity.

Technological education has distinctive features in comparison to the educational practice of other school subjects (natural sciences, social sciences, exact subjects). The environment of technological education (learning laboratories, learning tools) provides for student mobility, communication, cooperation, and various practical activities. It creates new possibilities to develop students' creativity. Hence it is relevant to assess the environment of technological education as a complex of social and educational factors which determine students' creativity.

The problem of the research is formulated as a question: what socio-educational factors determine students' creativity when learning technologies in the 5th – 6th forms, and how are those factors interrelated?

The object of the research is the factors necessary for the developing of students' creativity.

The goal of the research is to validate technological education as a system of socio-educational factors determining the creativity of 5th – 6th formers.

Research methods. Quantitative (factor analysis), qualitative (interview).

Research instrumentation.

Research methodology.

Constructivism pedagogy, which relies on students' creative powers, states that knowledge and learning are constructed within a child during the creative process. A student constructs the concepts of events and phenomena relying on his own experience and previously constructed models. Hence newly learnt things substantially depend on the learning environment, the character of the information, and students' prior knowledge.

The principles of humanistic pedagogy interrelation emphasize individual communication with students: helping them to realize themselves, to identify problems and the goals of self-development, and transform them into activity motives; cooperation with students planning a learning activity and encouraging responsibility for the activity and its results; and optimizing the teaching process based on students' needs.

Holistic education states that every element has to be understood and analyzed as a part of a whole. Holistic education is holistically useful and meaningful if its separate parts are closely interconnected. An integrated teaching process develops a versatile personality who is able to live and make decisions creatively.

Research Methodology and Researchees

Quantitative and qualitative research was conducted. Respondents for the quantitative research (the interview) were selected using the cluster method. On the basis of a certain feature the whole population was divided into similar groups – clusters, and by means of simple random sampling some of their parts were selected so that a sample comprises elements from all the selected clusters. There were 9 clusters formed. The research involved 11 schools of general education from 9 regions of Lithuania.

Table 1. The sample clusters of the quantitative research.

Research clusters	Students		Research clusters	Students	
	N	Percent		N	Percent
Vilnius district schools	114	12,8	Panevėžys district schools	99	11,1
Kaunas district schools	66	7,4	Šiauliai district schools	74	8,3
Tauragė district schools	96	10,8	Klaipėda district schools	137	15,4
Alytus district schools	96	10,8	Marijampolė district schools	109	12,2
Utena district schools	99	11,1	Total:	890	100

The research involved 11.3 percent of 5th – 6th formers from gymnasiums, 41.4 percent – from basic schools and 47.3 percent – from secondary schools (Table 2).

Table 2. The distribution of general education schools participating in the research according to their type.

Gymnasium		Secondary school		Basic school	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
101	11,3	421	47,3	368	41,3

The qualitative research was conducted using the interview method – a semi-structured interview. The goal of the interview was to determine technology teachers' attitude to the factors of 5th – 6th formers' creativity development. All the interviews were recorded according to the procedural requirements of conducting interviews. The duration of the interviews ranged between 25 and 45 minutes. The average interview lasted for 31 minutes. The conversations were transcribed and data analysis was conducted on the basis of the transcribed texts excluding the information which violates the anonymity principle (Rupšienė, 2007).

The volume of the sample of the qualitative research using the interview method was 12 informants – technology teachers. The type of the qualitative sample is purposive selection of typical cases.

Results

The factors of 5th – 6th formers' creativity in technology classes were systemized using the *alpha factor analysis* method (Table 1). The test of the homogeneity of the variables revealed the sufficient validity of the components (Cronbach α equals 0.697). The value of the Kaiser-Meyer-Olkin measure (KMO=0.916) and the result of Bartlett's spherical test (Bartlett=13307.291; df=1176; p=0.000) show that the variables suit factor analysis. The null hypothesis was checked to determine that the correlation matrix of the variables is single, i.e., the variables are not interrelated. The null hypothesis is rejected. The general dispersion (51.680 percent) and the communalities determined through factor analysis (the communalities of all the variables are not smaller than 0.2) show that the established factors retain a sufficient amount of information. It is also important to note a significant self-arrangement of the components within the factor.

The method of factor analysis highlighted the following socio-educational factors of 5th – 6th formers' creativity development: participation in activities which are important for the school community; participation in aesthetic activity; communication – cooperation; open and democratic activity; independent and responsible activity; individual improvement; knowledge of folk art; promotion of activity; and group activity. Every factor of students' creativity development consists of separate components – various activities in technology classes.

The first factor of creativity development – *participation in activities which are important for the school community*, which covers 20.779 percent of dispersion, combines the following activities: making decorations for plays or school events; making items for other subjects' lessons; making souvenirs for school visitors; making exhibitions of their works; presenting their works to their peers.

The second factor of students' creativity – *participation in aesthetic activity*, which covers 7.401 percent of dispersion, combines activities which develop students' sense of aesthetics and promotes their curiosity: making beautiful things and making interesting things. The comparison of the percentage of the first two factors shows that the sociability factor (participation in activities which are important for the school community) covers almost three times more dispersion than the aesthetic factor (participating in aesthetic activity). This relation of the factors reflects Leonardo da Vinci's idea, expressed 500 years ago, that "making machines is much greater art than painting or sculpture..." On the other hand, this relation highlights the topicality of the modern creative society. In a creative society social interaction and responsibility are especially important when making a creative product.

The third creativity factor, which covers 4.494 percent of dispersion, reveals the peculiarities of cooperation: sharing tools and materials in a friendly way; listening to other opinions; helping each other, giving advice; respecting other opin-

ions. This factor of creativity was called a factor of “students’ communication – cooperation”.

The fourth factor, which covers 3.389 of dispersion, combines the following activities performed in technology classes: looking for compromise, finding compromise, and discussion. This factor was called a factor of “open, democratic activity”.

The fifth factor of creativity, which covers 2.990 percent of dispersion, combines active, independent, responsible activity in technology classes: works are originally decorated; new ideas are offered; students are active; they complete their work. This factor was called a factor of “independent and responsible activity”.

The sixth factor, which covers 2.755 percent of dispersion, combined the following activities of technology teachers: the teacher discusses the students’ tasks with each of them individually; the teacher adjusts the students’ work so that it becomes better; the teacher shows examples before starting work. The sixth factor was relatively called a factor of “individual improvement” because every person is unique and has different teaching / learning methods, different gaps in knowledge, etc.

The seventh factor, which covers 2.622 percent of dispersion, combines the activities of technological education relating to folk art, craft knowledge, and practical application: we talk about folk art: cross-making, braids, carvings, cutting patterns, etc.; we prepare projects related to folk crafts and art; we make handicrafts with folk ornaments, etc. The latter factor was called a factor of “folk art knowledge” because folk art develops students’ sense of aesthetics, colours, rhythm of ornaments, etc.

The eighth factor of creativity, which covers 2.422 percent of dispersion, combined the following teacher activities: the teacher gives oral or written advice about suggested improvements and how to show more effort; the teacher makes jokes; the teacher gives oral or written praise. This factor was called a factor of “activity encouragement”.

The ninth factor of creativity, which covers 2.149 percent of dispersion, combines students’ work in groups and group or pair projects. This factor was relatively called a factor of “group work”. It is attributed to the group of educational factors and thus was also examined qualitatively.

The quantitative factor analysis research was supplemented by qualitative research. The qualitative research of technology teachers’ attitudes towards the role of methods in the development of students’ creativity revealed the following sub-categories: the use of group work method (14 respondents) and individual work (12 respondents).

Table 1. The factorization of 5th – 6th formers' attitude to creativity factors in technology classes

Dispersion covered by the factor	Factors										
	Structural components	F1	F2	FF3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1 20.779 percent	Making decorations for plays, school events Making items to be used in other lessons Making souvenirs for school visitors Arranging an exhibition of completed works Presenting works to each other: telling about them, singing, etc.	0.680 0.672 0.665 0.569 0.508									
F2 7.401 percent	Making beautiful things Making interesting things	00.777 00.734									
F3 4.494 percent	Sharing tools, materials in a friendly way Listening to other opinions Helping each other, giving advice Respecting other opinions		0.708 0.642 0.627 0.609								
F4 3.389 percent	Looking for compromise Finding compromise Discussing			0.812 0.749 0.612							
F5 2.990 percent	Decorating works originally Offering new ideas Actively participating in lessons Completing started works				0.638 0.594 0.554 0.487						
F6 2.755 percent	Discussing works individually with the teacher The teacher adjusts the work Technology teachers show example works					0.672 0.669 0.618					
F7 2.622 percent	Talking about folk art: cross-making, braids, carvings Preparing projects connected with folk crafts, art Making crafts with folk ornaments, etc.						0.731 0.713 0.579				
F8 2.422 percent	The teacher encourages activity The teacher makes jokes The teacher gives oral or written praise								0.667 0.601 0.599		
F9 2.149 percent	Working in groups Preparing projects in groups or pairs									0.814 0.748	

Note: Cronbach $\alpha = 0.697$; KMO = 0.916. The method of alpha factor analysis; the general covered dispersion 51.680 percent

The interviewed technology teachers say that the *“choice of a teaching method depends on the task”*. Usually teachers give their students *“tasks to make them think <...> or give only the means for the task <...> but not all the students experience success”*. When choosing teaching methods, technology teachers focus not only on the task, but also on their students: *“those methods are different <...>, their choice depends on the students and tasks”, “it depends on the task: some students may like it and some not”*.

Teachers think that students' interests are related to the creative process and determine its result: *“the creative process is determined by how necessary and interesting the task is <...> for a child”, “students have to want to perform a task”, “it is not the method that matters, but the ability to approach a child, to make him / her interested <...> and once he / she is interested <...> we can play with methods according to the situation”, “we were making textile figures out of cardboard <...>, we were astonished to see the wildest fellows work eagerly <...>, thus we hit the bull's eye in their thinking”*. In the teachers' opinion the creative process is determined by its purposefulness and necessity. It is important to be aware of students' interests and choose the teaching methods accordingly.

Technology teachers describe group work methods as convenient, interesting and quite attractive for students: *“group work is good when we work on some big tasks <...> prepare decorations for a play”, “or cook <...>, work on a joint creative task or do something up”, “some students are better at modeling, but not at technical tasks <...> so it is better for them to work in a group <...> then they are able to actually contribute to the work <...> others are more artistically minded <...> and they are better at decorating”, “groups of students created sitting angels <...> we made enough to decorate the whole school <...> group work – group enjoyment”, “everybody was involved: they wove a small piece each, - there was individual work: each of them put yarn in the weaving machine, warped, matched colours, chose the yarn <...> but when everything was put together, the result was a joint creative work”*. Teachers view group work methods as a means to create a favourable learning environment which brings “common enjoyment”.

Technology teachers state that they frequently combine individual and group work. Since technological education consists of stages, it is very convenient to apply different methods for different stages. The exhibition of individual work can also acquire a group character: *“when they make a lot of braids, there is a wish to show them somehow, to arrange an exhibition <...> one braid is narrow, another – crooked or not really pretty, while others can be really beautiful. Then you try to arrange them, play around with them <...> to organize them, to combine them <...> to show every single one – both the successful ones and the failures.”* Even though group work methods are frequently applied in technology classes, they have some drawbacks that individual work methods do not: *“when you do group work <...> you have to observe closely <...> every child's contribution to work <...> depending on the goal that is set:*

to get a good result or to make everybody do something”, “when students work individually, every child’s personal contribution is clearly seen”. There is no doubt that group work methods have their own advantages that are not characteristic of individual work; however, the interviewed technology teachers say that “sometimes a task has to be worked on individually”. When you have to create or produce something precise, minute or really personal, it is impossible to do without individual work: “we were making brooches <...> it is very thorough, minute work <...> cooperation here is out of place <...> you can ask for help, but you cannot work as a team”. The implementation of creative ideas by means of individual work reveals the specificity of technological works: “students who do not hurry work more thoroughly”, “they grab at the task, work and complete it, but the result is not necessarily good <...> impulsive work is out of place in technology classes <...> those tasks have to be worked on thoroughly, aesthetically, without racing who is going to finish first <...> it is not a racecourse”.

The data of the qualitative research show a need for an intelligent, flexible, and resourceful pedagogue who can create pedagogical conditions for students’ creativity development. The comparison of the results of the quantitative and qualitative research makes it possible to state that both group work and individual work methods are important for creativity development in technology classes. Both kinds of methods have to be chosen according to students’ interests.

Conclusions

1. In a creative society creativity is important in all spheres of activity where creative material becomes the basis for competitive advantage in the economy of the global market. The changes in the development of students’ creativity are conditioned by the fluctuation in educational paradigms, learning environments, and general education programmes. Creativity is understood as a complex of personal qualities that manifests itself as an ability to offer new ideas, to think non-stereotypically, to orient oneself quickly in problematic situations, and to find original solutions easily, which is determined by talents and interests. A systemic approach to creativity requires a systemic assessment of creativity development factors.

2. Technological education is an integral part of general education. It originates from the idea of a “working school”, technologies as a school subject, teaching crafts, and polytechnic and professional education. Technologies include material and human intellectual resources, scientific and practical knowledge, and ways of organizing work. Technological education can be treated as a complex of both educational and social factors that promote students’ creativity.

3. The method of factor analysis highlighted the following socio-educational factors of 5th – 6th formers’ creativity development in technology classes: participation in the activities which are important for the school community; aesthetic activity; communication – cooperation; democratic relations; independent and responsible activity; individual activity; folk art recognition; promotion of the ac-

tivity; group work. Two factors have the most important influence on the development of students' creativity: participation in the activities which are important for the school community (20.779 percent of dispersion) and participation in aesthetic activity (7.401 percent of dispersion). Nonetheless, the dispersion of social activity is almost three times bigger than that of aesthetic activity.

4. Students' creativity in technology classes is mostly determined by social factors. Out of the nine distinguished factors as many as four are of social character and only two (group work, individual work) are of educational character. Two creativity factors are related to aesthetic-artistic activity (aesthetic activity, folk art knowledge).

5. Technology teachers see the source of creativity in their students' interests. The tasks that correspond to students' interests promote creativity. Technology teachers give a positive evaluation of the influence of individual and group work methods on creativity development. Teachers treat group work methods as a means of creating a favourable learning environment which creates "group enjoyment". However, teachers state that it is impossible to do without individual work in technology classes. Technological tasks have to be performed accurately, with precision. They require a lot of time. Hence competitive methods are not suitable as competition can diminish the quality of work. Teachers think that in technological education both cooperative learning and individual work are important.

References

1. Afzalkhani M., Naderi E., Shariatmadari A., SeifNaraghi M. *Developing High School Curriculum Basedon Creativity*. MiddleEastStudies, 2011, No. 3., p. 79-102.
2. Amabile, T. M. *The social psychology of creativity*. NewYork: Springer, 1983, p. 181.
3. Becker-Textor, I. *Kūrybiškumas vaikų darželyje*. Vilnius: Presvika, 2001, p. 119.
4. Beetlestone, F. *Creative children, Imagine ative teaching*. Buckingham: Philadelphia, 1997, p. 144.
5. Beresnevičius, G. *Kūrybiškumo ugdymas ir asmenybės adaptacija: kūrybiško sprendimo ieška algoritminiais metodais*. ActaPaedagogicaVilnensia. Nr. 17, 2006, p. 57–65.
6. Burleson, W. *Developing Creativity, Motivation, and Self-Actualization with Learning Systems*. *International Journal of Human – Computer Studies*, 2005, Vol. 10, p. 436-451.
7. Craft, A. ir kt. *Creativity in Education*. London: Continuum, 2001, p.198.
8. Dacey, J. S., Lennon, K. H. *Understanding Creativity. The Inter play of Biological, Psychological and Social Factors*. San Francisko: Jossey-Bass, 1998, p. 3-12.

9. Feldman, D. F. *Understanding psychology*. New York, McGraw-Hill, 1993, p. 719.
10. Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. NY: Basic Books, 1993, p. 209.
11. Grakauskaitė - Karkockienė, D. *Kūrybos psichologijos pagrindai*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University Publishing House, 2006, p. 101.
12. Grudžinskytė, A., Norvilienė A., Grudžinskienė V. 5–6 metų vaikų kūrybiškumas: pedagogų ir tėvų požiūri. *Pedagogika*, 2009, Nr. 96, p. 95–102.
13. Guilford, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill, 1950, p. 210.
14. Hill, M. *Developing your creativity*. Dermatology Nursing, 2000, Jun, Vol. 12, Issue 3., p. 159.
15. Jovaiša, L. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007, p. 335.
16. Kanapickaitė J. *Individualizacija kaip suaugusiųjų meninio ugdymo reiškinys: [Rankraštis], daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University, 2009, p. 264.
17. Kanapickaitė, J. *Kūrybiškumas ir meno andragogika*. Iš: Menas dizainas meninis ugdymas: kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys. Tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga, 2009b m. lapkričio 19 – 20 d., Kaunas College, J. Vienožinskis Art Faculty, 22–29 p.
18. Maslow, A. *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa, 2009, p. 405.
19. Muthusamy, C., Marimuthu, R., Sabapathy, E. Effects of Teaching Literature on Culture Learning in the Language Classroom. *American Journal of Applied Sciences*, 2011, No. 8., p. 789-795.
20. Petruilytė, A. *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika, 2001, p. 126.
21. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos/ Technologijos*. Vilnius: the Ministry of Education and Science, 2008, p. 622. On the Internet: <<http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>>.
22. Rowlands, S. Discussion Article: *Disciplinary Boundaries for Creativity*. Creative Education, 2011, No. 02., p. 47-55.
23. Rupšienė, L. *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėda University Publishing House, 2007, p. 148.
24. Schoroškienė, V. *Kūrybiniai teksto darbai - svarbi pradinės mokyklos mokinių kūrybinių nuostatų ugdymo sąlyga: [rankraštis]: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. Vilnius: VPU, 2001, p. 153.
25. Stankevičienė, K. *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybingumo ugdymas tautodaile: [Rankraštis]: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, ugdymas, edukologija (07S)*. Vilnius Pedagogical University. Vilnius, 2001, p. 178.
26. Stankevičienė, K. *Vaikų kūrybiškumas F. Frėbelio, M. Montesori ir R. Šteinerio pedagoginėse sistemose: [mokymo priemonė ikimokyklinio ir pradinio*

- mokymo specialybių studentams*]. Vilnius: Vilnius Pedagogical University, 2002, p. 20.
27. Stankevičienė, N. *Lyčių skirtumų atspindys bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinyje*. Iš: *Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*: [parengta konferencijos «Lyčių skirtumai švietimo sistemoje», įvykusios Šiaulių universitete 1999 m. lapkričio 26 d., pagrindu]. Vilnius: Women's Information Centre, 2000, p.100-110.
 28. Sternberg, R. J. *The psychology of problem solving*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2003, p. 394.
 29. Sternberg, R. J., Lubart T. I., Kaufman J. C., Pretz J. E. *Creativity*. The Cambridge handbook of thinking and reasoning. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 351-369.
 30. Urbietis, P. *Darbinis (technologinis) ugdymas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (1918 – 2003)*. Šiauliai: VŠĮ ŠU Publishing House, 2005, p. 59.
 31. Стернберг, Р. Дж. *Практический интеллект*. Санкт-Петербург: Питер, 2002, p. 265.

Santrauka

P. Pečiuliauskienė, I. Valantinaitė

TECHNOLOGINIS UGDYMAS KAIP V–VI KLASIŲ MOKINIŲ SOCIOEDUKACINIS KŪRYBINGUMO VEIKSNYS

Kūrybinėje visuomenėje kūrybingumas svarbus visose veiklos srityse, kur kūrybinė medžiaga tampa konkurencinio pranašumo pagrindu globalioje rinkos ekonomikoje. Mokinių kūrybingumo ugdymo pokyčius lemia ugdymo paradigmu, mokymosi aplinkos, bendrųjų ugdymo programų kaita. Kūrybingumas suprantamas kaip asmens savybių kompleksas, pasireiškiantis gebėjimu kelti naujas idėjas, nestereotipiškai mąstyti, greitai orientuotis probleminėje situacijoje, lengvai rasti originalius sprendimus. Sisteminiis požiūris į kūrybingumą reikalauja sisteminiu požiūriu vertinti kūrybingumo ugdymo veiksnus.

Technologinis ugdymas – integrali bendrojo ugdymo dalis. Jis siejamas su „darbo mokyklos“ idėja, darbų mokomuoju dalyku, amatų mokymu, politechniniu bei profesiniu mokymu. Technologijos apima materialinius resursus ir intelektualinį potencialą, mokslines ir patirtines žinias, darbo ir darbo organizavimo būdus. Technologinį ugdymą galima traktuoti ne tik kaip edukacinių, bet ir kaip socialinių veiksmų, skatinančių mokinių kūrybingumą, kompleksą.

Faktorinės analizės metodu nustatyti šie V–VI klasių mokinių kūrybingumo ugdymo per technologijų pamokas socioedukaciniai veiksniai: dalyvavimas mo-

kyklos bendruomenei svarbioje veikloje, estetinė veikla, bendravimas ir bendradarbiavimas, demokratiniai santykiai, savarankiška ir atsakinga veikla, individuali veikla, liaudies meno pažinimas, veiklos skatinimas, grupinė veikla. Svarbiausią įtaką mokinių kūrybingumo ugdymui turi du veiksniai: dalyvavimas mokyklos bendruomenei svarbioje veikloje (20,779 proc. sklaidos) ir dalyvavimas estetinėje veikloje (7,401 proc. sklaidos). Tačiau socialinė veikla turi beveik tris kartus didesnę sklaidą nei estetinė veikla.

Mokinių kūrybingumą per technologijų pamokas daugiausia lemia socialiniai veiksniai. Iš devynių išskirtų veiksmų net keturi yra socialinio pobūdžio ir tik du (grupinis darbas, individualus darbas) – edukacinio. Du kūrybingumo veiksniai susiję su estetinė-menine veikla (estetinio pobūdžio veikla, liaudies meno pažinimas).

Technologijų mokytojai kūrybingumo ištakas sieja su mokinio interesais. Užduotys, atitinkančios mokinio interesus, skatina kūrybingumą. Technologijų mokytojai teigiamai vertina individualių ir grupinių metodų įtaką kūrybingumo ugdymui. Jie grupinio darbo metodus vertina kaip palankios mokymosi aplinkos kūrimo priemonę, teikiančią „grupinį džiaugsmą“. Kita vertus, mokytojai teigia, kad technologijų pamokose neįmanoma apsieiti ir be individualaus darbo. Technologinio pobūdžio darbai turi būti atliekami preciziškai, tiksliai. Jiems reikalingos didelės laiko sąnaudos. Todėl čia netinkami tie metodai, kurie skatina rungtyniavimą – mat tada gali nukentėti darbų kokybė. Mokytojų teigimu, technologinio ugdymo procese svarbus mokymasis bendradarbiaujant, individualus darbas.

Esminiai žodžiai: kūrybingumas, technologinis ugdymas.

About author

Palmira Pečiuliauskienė, Professor in the Department of Education Science at Lithuanian University of Educational Sciences. She lectures on teaching methodology and multimedia instructional development and implementation. Areas of research interests: improvement of natural science didactics, application of informational technologies in educational practice of natural science subjects as well as distance teaching of physics. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; email: palmira.p@post.skynet.lt

Ilna Valantinaitė, Lecturer in the Department of Education Science at Lithuanian University of Educational Sciences. She lectures on history of pedagogy. Areas of research interests: improvement of education of technology didactics, creative education, project training. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; email: i.valantinaite@gmail.com

Loreta Damauskienė

ATTRACTIVENESS OF THE USE OF COMPUTERS AND MATHEMATICS: ATTITUDE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article discusses the results of the secondary analysis of the national research of school students' achievements. It analyzes the learners' application of computers for information management, their abilities employed in the use of information and communication technologies, as well as their contribution into the formation of tenth-formers' positive attitude towards the subject of mathematics.

Key words: positive attitude towards learning, information skills, use of computers.

Relevance of the problem. Mathematics is one of the most difficult school subjects. Researchers, exploring methods of teaching mathematics, focus on the ways of teaching mathematics at school: the most frequently employed ways are formal methods, i.e., knowledge transfer and explanation. The Report on Mathematics Education (European Commission, 2011) states that most European countries employ the result-based method and their attention is mainly focused on learners' practical skills. Therefore, it is possible to claim that the theory of mathematics receives less attention in the teaching syllabus, whereas the greatest focus is concentrated on the solution of problems and application of mathematical skills, which comply with the learners' needs and clearly show the ways of applying of mathematical knowledge in real life. Due to the changes in education management and education development, Lithuania sees the development of learning resources, an increase in the flow of information, the development of new learning methods and forms, as well as the creation of an innovative environment based on teaching and learning. In this way, information skills, including computer literacy, critical thinking, communication, communication and cooperation, creativity, and problem-solving, are becoming more relevant and are developed throughout life. They are topical for all forms and levels of learning as well as various subjects.

They enable learners to master the subject content and encourage the development of self-dependent education and learning motivation. Information skills are the skills that are employed by learners for the formation of the goal of information, concepts, and ideas, and effective application [8] of these skills to learn mathematics.

Problem of the research. How is the use of computers related to the attitude towards the subject of mathematics?

Object of the research. Positive attitude towards the subject of mathematics.

Goal of the research. To explore tenth-formers' attitude towards the attractiveness of mathematics and investigate their information skills, which are employed in studying the subject.

Research method. Review of scientific literature and documents. Secondary analysis of the national research data on learners' achievements (tenth-formers in mathematics) by the SPSS programme. The formation of information and creation of society demands an innovative approach towards teaching and learning. It is important that all learners are able not only to create knowledge, but also to apply it to solve various problems and effectively transfer it to others. Therefore, the teacher should be able to employ information and communication technologies not only as a source of information and knowledge, but also as a means to transfer subject contents, as a way of communication and cooperation as well as a possibility for the development of self-dependent work.

The increase in information sources and the significance of information management cannot be separated from the ability to use information and communication technologies. The effectiveness and efficiency of the organization of work become important in rationalizing individual activity, when not only personal, but also technical and technological resources, as well as sophisticated devices are employed.

New technologies play a significant role in our life: we cannot imagine our daily life, work or the process of teaching/learning without them. Contemporary methods and forms of education include the integration of information technologies (IT) into the process of teaching.

Modern information technologies provide a number of possibilities to diversify, improve, and change the process of education; to encourage the learners to work, develop, and consolidate specific subject skills; to help to check and objectively assess their knowledge; and to offer the the possibility to integrate various subjects.

The influence of knowledge and information are constantly emphasized in every sphere of contemporary society, be it economics, politics, education, or science; therefore, it is topical to acknowledge the importance of information literacy. The demand for information literacy of society arises due to the changing forms of information storage, dissemination, and acquisition. The constantly developing

information and communication technologies encourage the changes in both the traditional processes of information retrieval and society's awareness in this field. Everybody needs a basis for information literacy, namely information skills to: retrieve and obtain information independently, analyze, summarize and assess it, as well as create knowledge with reference to the obtained information, which would serve as new information for others [7].

Students of general education schools are introduced to the basics of self-dependent work and information literacy. Favourable conditions for self-dependent work are created, which enable the learners to consolidate their information skills in further studies as well as develop them for life-long learning [5].

Nowadays systemic education of information abilities is not obligatory and is not declared in the documents of academic institutions. The management of individual institutions demand that every teacher and student should apply information technologies and be concerned about the development of their information skills.

Information literacy is mostly described as an ability to retrieve, assess, and apply different kinds of information, learning to learn, awareness and knowledge of the organization of information using information and communication technologies, as well as traditional ways of operating the information [12]. There exist two approaches of information literacy:

1. Normative, where information literacy is perceived as general abilities, the aim of which is to learn to manage information.
2. Constructive – information literacy, which necessitates concrete information to solve a problem or accomplish a task rather than abstract information. The education of information literacy is related to a specific task or discipline. The advocates of this approach are in favour of the integration of information literacy into all study subjects; however, this demands a very high information competence of all teachers, working in the study programme. Constructivists support problem-based education based on critical thinking, when learners are encouraged to look for a solution or solve a problem in a certain situation, rather than only to retrieve, select, and transfer information.

The development of information skills is necessary for learners to be able to manage information. Working on a computer and using the internet complement the development of information skills [8]. The greater part of information is processed by the computer using different information technologies; however, the emphasis should not be on the ability to use the computer, but rather on the ability to manage the information. The development of information skills helps to achieve this.

The following aspects of computer and information literacy are distinguished in the International Computer and Information Literacy Study (ICILS¹) conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA¹):

- *Selection and management of information* (to know the aspect of using the computer and understand the purpose of its use; to find and assess computer information; to manage computer information);
- *Creation of an exchange of information* (to be able to use the computer to present the information in a clear and graphic way; to be able to use the computer to create original products (information leaflet, PowerPoint presentation, etc.); to be able to understand and use the computer to exchange the gained information).

The international study of computer and information literacy aims to explore the skills of computer and information literacy, including investigation, creativity, communication and cooperation, and perform active work at home, in school and in the community.

The learner is a curious individual striving for knowledge and achievement of goals. The knowledge and experience of every learner are different; therefore different methods are needed for learning. Great attention is directed towards the theory of constructive education. It is often referred to by various terms: interactive teaching/learning, assessment of different attitudes, non-linear teaching/learning, open teaching/learning environment, and collaborative work or dialogue. Following the main principle of constructivism, learning is an effective process. Therefore, the aim of learning is not to transfer and acquire information, but to encourage learners' understanding and activeness, awareness of the surrounding world, understanding of the essence of events, and ability to solve problems through collaboration. The advocates of constructivism claim that learning is a process that should be performed by learners themselves. During this process, they process information, construct their knowledge, and create meanings.

The totality of the learner's acquired knowledge, skills and attitudes should encourage and enable him/her to successfully study mathematics in senior classes at school, become an active citizen, and participate in the life of the school community and society.

Learning depends on a lot of factors. From the point of view of constructivism, the learner's preconceived opinion, prior experience, information and knowledge, as well as the learning environment, are of great importance. The school aims to ensure that students acquire mathematical knowledge, skills, and attitudes encouraging their further studies and advancement in the field of mathematics. As-

¹ ICILS (International Computer and Information Literacy Study) – tarptautinis kompiuterinio ir informacinio raštingumo tyrimas

piring towards the needed results in mathematics, it is important that the learner easily masters theoretical material, which should be presented in a clear and understandable form, supported by cooperation and control of knowledge acquisition and the development of skills.

Moreover, the advocates of constructivism consider communication and collaborative learning as important factors of learning (Cohen, Slavin 1991). Social interaction and communication can encourage the construction and transformation of knowledge, which involves learners creating general concepts and building their cognitive structures and skills together. A number of learning specialists emphasize the advantage of communicating to others and clarifying a problem, especially a complicated one. The prior experience of all learners is different, therefore, their learning and acquisition differ despite that they are taught in the same way. Therefore, the most important role of the teacher is to organize the learning environment in such a way that learners are able to deepen their prior knowledge and experience while learning, process them and relate to the new information. Diverse interaction between the teacher and the learner strengthen the process of learning. Thus, learning is active creation and adjustment of information as well as the creation of new models, so the choice of an appropriate modern method is highly important.

General programs and educational standards are the main documents unifying and regulating the teaching curriculum at the national level. They provide the goals and objectives of teaching/learning mathematics, learners' value-based attitudes, general mathematical skills, didactic approaches, and the structure and contents of the study subject.

Contemporary school knowledge of mathematics is considered not only as facts, concepts, theorems and algorithms, but also as significant awareness of mathematics. Knowledge is useful and effective provided the learner understands, is able to interpret and apply it, and is aware of the purpose of learning mathematics. Due to the increasing amount of information and development of information technologies, it is more important to recognize various issues and retrieve the needed information, rather than memorize an abundance of facts.

The formation of abilities to understand the abundance of information and make appropriate decisions in comprehensive school is associated with the development of learners' particular mathematical competence. This conception covers not only the acquisition of mathematical literacy and development of mathematical skills of every student, but also his/her desire and ability to learn in a continuous and active way. Each comprehensive school student should experience success while studying mathematics, whereas the content, ways, and methods of instruction should help him/her to develop attitudes oriented to meaningfulness and success in learning mathematics, as well as a system of values complying with the general goals of education [p. 285, 1].

As it was mentioned in the theoretical part of the article, a major part of information is the process of using a computer. Therefore, secondary data analysis of the research (2006 and 2008) of tenth-formers' achievements was conducted. Respondents were asked *how much time they spend at a computer*. 13.80% (2006) and only 6.13% (2008) replied that they do not use the computer. The average time spent at the computer ranges from 1 to 2 hours per day: 30% of students' replies (2006 and 2008). Following the obtained results of the secondary data analysis, as presented in table 1, it is possible to conclude that students tend to spend more time at the computer due to the increasing flow of information and technological advancements in contemporary information society.

Frequency (in %) of time spent at the computer by tenth-formers (data of 2006 and 2008 national research)

Table 1

Time spent at the computer	2006	2008
Less than 1 hr.	21,29 %	21,53 %
1-2 hrs.	30,29 %	32,75 %
2-3 hrs.	18,31 %	20,09 %
More than 3 hrs.	16,30 %	19,51 %
Using no computer	13,80 %	6,13 %

Questions reflecting learners' particular activities at the computer and their attitude towards the subject of mathematics have been selected from the questionnaires used for national research in 2006 and 2008. The comparative secondary analysis of the data showed the positive attitude of learners towards learning mathematics. The question *do you like mathematics?* Received the following answers: 'agree' – 38.82 % (2008) and 40.49 % (2006), and 'disagree' 34.54 % (2008) and 28.89 % (2006); whereas, the answers to the question *are you gifted in mathematics?* were as follows: 'agree' – 37.04 % (2008) and 36.26 % (2006), and 'disagree' 42.66 % (2008) and 41.25 % (2006) respectively.

Frequency (in %) of tenth-formers' attitude towards the subject of mathematics and their giftedness in mathematics (data of 2006 and 2008 national research)

Table 2

	Do you like mathematics?		Are you gifted in mathematics?	
	2006	2008	2006	2008
Totally agree	17,10 %	11,92 %	8,16 %	6,54 %
Agree	40,49 %	38,82 %	36,26 %	37,04 %
Disagree	28,89 %	34,54 %	41,25 %	42,66 %
Totally disagree	13,53 %	14,72 %	14,33 %	13,77 %

The comparative secondary data analysis revealed that the frequency of learners' positive and negative replies as being relatively equal in all cases of the research. A favourable attitude was expressed by 58% (2006) and 51% (2008) of respondents, and an unfavourable attitude was given by 42% (2006) and 49% (2008) of respondents respectively.

The secondary analysis of learners' giftedness in mathematics revealed that 56% of respondents believed that they are sufficiently gifted in mathematics, whereas 44% replied positively (2006). The results of 2008 were identical. Therefore, it is possible to conclude that the subject of mathematics is one of the most difficult disciplines at school, so the development of mathematical skills, enhancement of learning motivation, as well as the development of more attractive teaching methods should gain more attention. It is very important to motivate learners to study mathematics through an increase in their achievements at school and improving their possibilities of achieving better results.

In the national and international research reports it is claimed that some EU countries mainly focus on innovative teaching methods incorporating the use of ICT (information and communication technologies). In the Eurydice report "The Main Data on Learning and Innovation Development Using ICT at Schools in Europe 2011" the teaching and learning of mathematics is analyzed; it is stated that ICT may be employed only as a supporting device for learning (Royal Council, 2010) [16]. Interest in mathematics and related subjects is significant as an important factor determining the issues of the choice of a profession connected with the fields of mathematics, science and technologies.

The values of the statistical correlation coefficient indicate the learners inclination for mathematics and their activities at the computer in a non-school environment (at home or after classes).

Spearman's correlation coefficients of tenth-formers inclination for mathematics and activities using the computer (national research data of 2008)

Following the obtained results (Table 3) it is possible to claim that learners' inclination for mathematics (favour for mathematics) statistically correlates with concrete activities using the computer. The main values of the statistical correlation coefficient occur between the learner's inclination for mathematics and the use of the computer for studies (0.162), retrieval of the information indicated by the teacher (0.151), and the making of presentations (0.145). The listed activities, related to the use of the computer, develop a favourable attitude towards the subject of mathematics. Activities related to information retrieval and dissemination, which are needed for learning and communication, are in closest correlation. They are significant for both the learners who do not know what information they retrieve and need the teacher's instruction and those who know what they are supposed to look for. Statistical correlation coefficients between an inclination for mathematics and information retrieval show that the learners are less concerned

with the retrieval of information independently (0.066) and need the teacher's support (0.151). Having compared the values of these two correlation coefficients, it is possible to state that learners do not have sufficient skills of information retrieval, therefore more attention should be directed towards the development of these skills.

Table 3

	Favour for mathematics	playing games	using computer for learning	Using computer for communication (e-mails, skype, social websites, etc.)	Using computer to retrieval for information as indicated by the teacher	Using computer to retrieval for information for personal needs	Making presentations	Writing reports
Favour for mathematics	1,000	-,014	,162**	,049	,151**	,066	,145**	,073
playing games	-,014	1,000	-,142**	-,027	-,125**	-,097**	-,056*	-,072**
using computer for learning	,162**	-,142**	1,000	,126**	,512**	,388**	,360**	,475**
Using computer for communication (e-mails, skype, social websites, etc.)	,049	-,027	,126**	1,000	,246**	,412**	,134**	,182**
Using computer to retrieval for information as indicated by the teacher	,151**	-,125**	,512**	,246**	1,000	,521**	,377**	,503**
Using computer to retrieval for information for personal needs	,066	-,097**	,388**	,412**	,521**	1,000	,244**	,333**
Making presentations	,145**	-,056*	,360**	,134**	,377**	,244**	1,000	,562**
Writing reports	,073	-,072**	,475**	,182**	,503**	,333**	,562**	1,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Spearman's correlation coefficients of tenth-formers' mathematical interest and activity using the computer (national research data of 2008)

Table 4

	Inter- est in learning mathe- matics	playing games	using comput- er for learning	Using comput- er for commu- nication (e-mails, skype, social websites, etc.)	Using com- puter to retrieval for infor- mation as indi- cated by the teacher	Using com- puter to retrieval for infor- mation for per- sonal needs	Making pres- enta- tions	Writing reports
Interest in learning mathemat- ics	1,000	-,007	,134**	,010	,121**	,036	,126**	,053
playing games	-,007	1,000	-,142**	-,027	-,125**	-,097**	-,056*	-,072**
using com- puter for learning	,134**	-,142**	1,000	,126**	,512**	,388**	,360**	,475**
Using com- puter for communica- tion (e-mails, skype, social websites, etc.)	,010	-,027	,126**	1,000	,246**	,412**	,134**	,182**
Using com- puter to retrieval for information as indicat- ed by the teacher	,121**	-,125**	,512**	,246**	1,000	,521**	,377**	,503**
Using com- puter to retrieval for information for personal needs	,036	-,097**	,388**	,412**	,521**	1,000	,244**	,333**
Making presentations	,126**	-,056*	,360**	,134**	,377**	,244**	1,000	,562**
Writing reports	,053	-,072**	,475**	,182**	,503**	,333**	,562**	1,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

The results presented in Table 4 demonstrate the existence of statistical correlation, but it is rather insignificant. Having compared the values of correlation coefficients, it is possible to claim that, similarly to learners' inclination towards mathematics (Table 3), learners' interest in mathematics mostly correlates with learning to use the computer for learning (0.134), retrieval of information as instructed by the teacher (0.121), and dissemination of information through presentations (0.126). The weakest correlation is observed with the learners' independent retrieval of information (0.036) and use of the computer for communication (0.010). Hence, the use of the computer for learning and information retrieval and dissemination has an insignificant impact on learners' mathematical interests. One of the factors determining such a situation is motivation. Mathematics is perceived as a difficult and abstract subject, which incorporates the learning of many of processes and formulas. The negative attitude towards mathematics and lack of confidence may influence learners' choice to study mathematics. Schools and teachers may play a significant role in enhancing students' interest and making the learning of mathematics more meaningful. Learners who have developed a positive attitude and self-confidence in mathematics usually achieve better results. It is confirmed by TIMSS data collected in EU countries that show greater achievements of students who perceive mathematics as an important subject useful for their further education and career [16].

Conclusions

1. The comparative secondary analysis (2006 and 2008) of tenth-formers' replies about the amount of time spent at the computer reveals that on average students spend 3 or more hours per day at the computer.

2. The comparative secondary analysis (2006 and 2008) shows that tenth-formers' inclination for mathematics and their mathematical skills is decreasing (Table 2). Therefore, it is important to provide the learners with more opportunities to take an interest in mathematics. While learning mathematics, like any other subject, learners should experience success. Besides, more attention should be directed to the development of learners' mathematic and information skills, the encouragement of their motivation to learn, and a search for more attractive teaching methods.

3. Learners' inclination towards mathematics statistically correlates with various activities involving using the computer (correlation average 0.4 – 0.6). The most significant correlation is observed between activities related to information retrieval (as indicated by the teacher and self-dependently) and information dissemination (making of presentations and reports), which is needed for learning and communication (Table 3). They are significant for both the learners, who do not know what information they retrieval for and need the teacher's instruction, and those, who know what they are supposed to look for.

4. Having conducted a secondary data analysis of 2008 research on tenth-formers' inclination for mathematics and the attractiveness of the subject (Tables 3 and 4), it turned out that statistical correlation is most significant between the same activities related to the use of the computer. Correlation coefficients are very similar (using of the computer for learning 0.162 and 0.134), retrieval of information indicated by the teacher 0.151 and 0.121; preparation of presentations 0.145 and 0.126). It is possible to state that the use of the computer has a positive impact on learning mathematics and develops a favourable attitude towards the attractiveness of the subject.

References

1. *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas*. Vilnius 2003, p. 283 - 308. Accessed at: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/standart/programos.pdf>
2. Dagienė, V. *Informacinių technologijų taikymo švietime konceptualūs pagrindimas*. Informacijos mokslai, 25, p. 127-133.
3. Dagienė, V., Abarius, P., Balvočius, A. *Informacinių technologijų naudojimo edukologiniai aspektai: pedagogų kompiuterinio raštingumo standartas: edukologinė dalis*. Vilnius, 2002.
4. Eisenberg, M. B. Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 2008 March, Vol. 28, No. 2, p. 39-47.
5. Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., Spitzer, L. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Westport: Libraries Unlimited, 2004, p. 11.
6. Gedvilienė, G., Vaičiūnienė, V. *Informacinio raštingumo kompetencijos - universitetinių studijų kokybės prielaida*. Vilnius, VDU, 2006.
7. Glosienė, A., Mozūraitė, V., Rudžionienė, J. *Informacinio raštingumo lygio matavimo ir tikrinimo metodikos sukūrimas. BIBLIONOVA: informacijos gebėjimų ir savarankiško mokymosi įgūdžių ugdymo metodo kūrimas ir išbandymas besimokančiame regione*. Vilnius-Šiauliai, 2005.
8. Herring, J. E. *Teaching of information skills*. Accessed at: <http://jimmy.qmuc.ac.uk/usr/jherri/>.
9. *Informacinės technologijos XXI amžiaus mokykloje. Švietimo problemos analizė, 2010*, September, No. 7 (47).
10. Jucevičienė, P., Brazdeikis V. *Pedagogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas*. Kaunas, KTU 2003.
11. *Konstruktivizmas ir technologijos*. Accessed at: http://www.teachnology.com/currenttrends/constructivism/and_technology/
12. *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*, 2011. Accessed at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132EN.pdf

13. Mažeikienė, M., Liukinevičienė, L., Glosienė, A. *Informacinių gebėjimų ugdymas*. Šiauliai, ŠU 2008.
14. *Mokymas, mokymasis ir vertinimas*. Švietimo plėtotos centras, Vilnius, 2003, p. 32. Accessed at: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/vertinimas3.pdf>
15. Niauraitė, J., Kretavičienė, M. *Informacijos paieškos strategija ir efektyvus panaudojimas*. Accessed at: http://www.lmba.lt/eMoDB/Mokymai/01_modulis.pdf
16. Sičiūnienė, V. *Namų darbų reikšmė mokinių matematinio ugdymo sistemoje. Lietuvos matematikos rinkinys*. Spec. Editon., 2006, v. 45, p. 286 - 290.
17. *2006 metų nacionalinis mokinių pasiekimų tyrimas. Atviros duomenų bazės*. Open access database. Accessed at: http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/bazes/failai/2006_Mokin_matematika.pdf
18. *2008 metų nacionalinis mokinių pasiekimų tyrimas. Atviros duomenų bazės*. Open access database. Accessed at: http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/bazes/failai/2008_Mokinio_ank_10kl_MT.p df

Santrauka

L. Damauskienė

KOMPIUTERIŲ NAUDOJIMAS IR MATEMATIKOS DALYKO PATRAUKLUMAS: VIDURINIO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKINIŲ POŽIŪRIS

Straipsnyje pateikiami nacionalinių mokinių mokymosi pasiekimų tyrimų (2006 ir 2008 m.) antrinės analizės rezultatai. Nagrinėjama, kaip mokiniai ne tik įgyja žinių, ieško jų įvairiuose informacijos šaltiniuose, bet ir kaip geba taikyti jas praktiškai, naudodamiesi šiuolaikinėmis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis. Analizuojama, kaip tai padeda formuoti dešimtos klasės mokinių teigiamą požiūrį į matematikos dalyką.

Esminiai žodžiai: teigiamas požiūris į mokymąsi, informaciniai gebėjimai, kompiuterių naudojimas.

About author

Loreta Damauskienė, student of Phd Educology studies at level 3 in Lithuanian University of Educational Sciences. Lecturer of Informatic department at Lithuanian University of Educational Sciences. Areas of research interests: information technology, distance learning technology, information skills. Address: Studentu str. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania; e-mail: loreta.damauskiene@leu.lt

Елена Казановская

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос отнесения факультативных занятий на первой ступени общего среднего образования к дополнительному образованию. Автором описываются функциональные особенности факультативных занятий, выделяются условия их эффективной реализации и организации на первой ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: общее среднее образование, первая ступень общего среднего образования, основное образование, дополнительное образование, младшие школьники, общеучебные умения, факультативные занятия.

Актуальность темы. Факультативные занятия реализуют вариативный компонент содержания образования, целевая направленность которого – удовлетворение запросов учащихся в соответствии с их интересами, возможностями и потребностями в сфере дополнительного образования, создание условий для творческого развития школьников и повышения качества их знаний [4, с. 41; 7, с. 24].

Вопрос отнесения факультативов к основному или дополнительному образованию является очень актуальным. Принято считать факультативные занятия логическим продолжением организации учебного процесса основного образования во внеурочное время для работы над определенными разделами учебного материала, его углублением. Целью этих занятий, в соответствии с представлением Ю.К. Бабанского, является «...создание условий для удовлетворения повышенных интересов учащихся к определенным учебным предметам, всемерное развитие способностей учащихся в той или иной области знаний и практической деятельности, углубление и расширение знаний, умений и навыков, их систематизация и обобщение» [1, с. 182–183]. *Факультативные занятия*, как отмечено в научно-методической

литературе, – это форма организации учебных занятий во внеурочное время, направленных на расширение, углубление и коррекцию знаний учащихся по учебным предметам в соответствии с их потребностями, запросами, способностями и склонностями, а также на активизацию познавательной деятельности [4, с. 41; 7, с. 24]. В Кодексе об образовании Республики Беларусь данная дефиниция представлена следующим образом – это «занятия, направленные на повышение у обучающихся интереса к изучаемым учебным предметам, углубление их содержания, активизацию познавательной деятельности, интеллектуальное, духовное и физическое развитие, подготовку к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования» [5, с. 172].

В таком, отчасти меняющемся, противоречивом контексте формулируется **проблема научной статьи** – какое влияние на цели и функции факультативных занятий оказывает их положение между основным и дополнительным образованием.

Объект исследования – функции и возможности факультативных занятий на первой ступени общего среднего образования.

Цель исследования – определить влияние, происходящее от положения факультативных занятий между основным и дополнительным образованием, на назначение факультативных занятий.

Задачи исследования.

1. Обсудить традиционное понятие о факультативных занятиях в научно-методической литературе.
2. Обсудить новое понятие о факультативных занятиях в нынешней системе образования Республики Беларусь.
3. Определить изменения понятий о факультативных занятиях.

Исследование позиций подтверждает, что в научно-методической литературе выражен более традиционный подход к факультативным занятиям.

Ряд ученых обращает внимание на реализацию функций дополнительного образования в организации учебных занятий на факультативах. Факультатив, как считает В.С. Кукушин, «...необязательный учебный предмет, изучаемый по личному желанию для расширения общекультурного и теоретического кругозора» [6, с. 202]. Согласно мнению И.М. Стремोक, факультативные занятия представляют собой форму организации учебных занятий во внеурочное время, направленную на удовлетворение познавательных интересов и возможностей младших школьников, определение их предметных интересов [9, с. 16].

Некоторые исследователи считают данный вид занятий связующим звеном между внеурочной работой и дополнительным образованием. В зависимости от целей и задач, решаемых на факультативах, содержания и

методов работы их можно отнести как к основному, так и к дополнительному образованию. Определяющими факторами для этого становятся «... степень привязанности к обязательному учебному материалу; ориентация на знания, умения, навыки или личностное развитие; обязательность или добровольность посещения занятий; возможность выбора объема и темпа освоения образовательного материала...» [2, с. 272]. На основании отмеченных факторов в одном случае это будет внеклассная работа по предмету, в другом – часть дополнительного образования.

Сегодня, по нашему мнению, характеристика данного вида занятий в общей системе образования Республики Беларусь несколько шире. Во-первых, законодательно закреплена разносторонняя направленность факультативов (естественно-математическая, гуманитарная, обществоведческая, экологическая, военно-патриотическая, музыкальная, хореографическая, художественная, театральная, спортивная и другие) на разных ступенях общего среднего образования. В соответствии с указанной направленностью, целевыми установками и содержанием программ факультативные занятия можно разделить на предметные, общеразвивающие и общекультурные, профориентационные. Факультативы предметной направленности предназначены для углубления знаний учащихся в самых различных областях и для оценки ими своих возможностей, способностей к последующему изучению предмета на повышенном уровне. Факультативы профориентационной направленности проводятся для того, чтобы помочь их выпускникам в образовательном и профессиональном самоопределении. Общекультурные и общеразвивающие факультативы служат для разностороннего развития учащихся. Практика показывает значительное преобладание на первой ступени общего среднего образования факультативов общекультурного и общеразвивающего направления, а на третьей ступени – факультативов предметного направления. Во-вторых, уход от профильного обучения актуализирует подход к факультативным занятиям как к одной из форм внешней дифференциации обучения наряду с другими организационными формами занятий в системе дополнительного образования детей и молодежи (кружки, секции, клубы и т.д.), в соответствии с разносторонними запросами учащихся на всех ступенях общего среднего образования. В-третьих, осуществление образовательного процесса происходит с опорой на практико-ориентированные виды учебной деятельности, на добровольных началах и по выбору самих учащихся. В-четвертых, программы факультативных занятий, так же как и образовательные программы дополнительного образования детей и молодежи, носят рекомендательный характер, так как учитывается темп освоения программы каждым обучающимся, уровень его учебно-познавательной деятельности, психолого-педагогические особенности. В-пятых, преобладание личностной стороны педагогического

взаимодействия помогает плодотворно решать учебные задачи в интересующей младшего школьника деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать некоторый частный вывод о том, что факультативные занятия в начальной школе имеют все признаки, присущие учебным занятиям в системе дополнительного образования в учреждении общего среднего образования (таблица).

Некоторые аспекты организации учебного процесса в системах основного и дополнительного образования в учреждении общего среднего образования

Основное образование	Дополнительное образование
Целевой компонент	
<p>Цели задаются в программах, определяются педагогом.</p> <p>Последовательное и системное усвоение основ научных знаний, развитие учебно-познавательной активности, мышления, памяти, творческих способностей, совершенствование учебных умений и навыков учащихся, формирование у них научного мировоззрения и т.д.</p>	<p>Цели определяются участниками (субъектами) педагогического процесса (педагогами, детьми, родителями).</p> <p>Практико-ориентированная деятельность, представленная практически всеми ее видами; стимулирование самореализации, саморазвития ребенка, утверждение его значимости в различных видах деятельности.</p> <p>Специализация образования в соответствии с образовательными потребностями учащегося.</p>
Организационно-содержательный компонент	
<p>Овладение системой знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием основного образования.</p>	<p>Расширение познавательной сферы ребенка, исходя из его личностных образовательных потребностей.</p> <p>Практическая реализация полученных, но не находящихся применения в системе основного образования, знаний, умений и навыков.</p>
<p>Содержание и направление деятельности учащегося определено образовательным стандартом по предмету.</p>	<p>Направления деятельности, их сочетание и формы занятий зависят от мотивации, интересов, потребностей и способностей ребенка.</p>
<p>Нормативность знаний, умений, навыков в соответствии с программными требованиями по предмету.</p>	<p>Предоставление школьнику возможности свободного выбора направления деятельности, поиска и «нахождения себя» в учебном материале.</p>
<p>Строгая нормативная регламентация образовательного процесса.</p>	<p>Выбор учащимся индивидуального образовательного маршрута, добровольность в выборе видов и направлений деятельности в свободное от основной учебы время.</p>
<p>Преобладание функционально-ролевой стороны педагогического взаимодействия.</p>	<p>Преобладание личностной стороны педагогического взаимодействия. Субъекты образовательного процесса в ходе диалога, сотрудничества, равноправия находят решения учебных задач в конкретной деятельности.</p>
<p>Одновозрастной состав ученических коллективов.</p>	<p>Разновозрастной состав различных детских объединений.</p>

Основное образование	Дополнительное образование
Результативно-рефлексивный компонент	
<p>Контрольно-оценочное взаимодействие педагога и учащегося происходит в соответствии с требованиями к уровню компетентности выпускников, изложенных в образовательных стандартах на всех ступенях основного образования.</p> <p>Осмысление ребенком результативности собственных достижений, качества взаимодействия с педагогами не влияет на направление его образовательной траектории, так как это движение регламентировано содержанием основного образования, отраженного в учебных программах, учебниках и т.д.</p>	<p>Результативность процесса отражена в умении произвести качественный продукт в сфере интеллектуальной и практической деятельности.</p> <p>Динамика достижений учащегося в разных видах деятельности оценивается по отношению к реализации собственных возможностей, а не в сравнении с другими детьми.</p> <p>Осмысление ребенком результативности собственных достижений, качества взаимодействия с педагогами определяет направление образовательной траектории.</p>

Таким образом, *факультативные занятия на первой ступени общего среднего образования* – это учебные занятия в системе дополнительного образования детей и молодежи в учреждении общего среднего образования, направленные на удовлетворение образовательных, общекультурных запросов младших школьников на основе свободного выбора направления деятельности и персонифицированной оценки их достижений. Данное понятие является рабочим, возможно его изменение, расширение, уточнение, связанное с текущим нормативным регулированием отношений в системах основного и дополнительного образования, обогащением категориального аппарата по проблеме дополнительного образования детей и молодежи в учреждениях общего среднего образования в научной, методической литературе, диссертационных исследованиях.

Факультативы обладают сущностными характеристиками, свойственными всей системе дополнительного образования, а именно:

- возможностью их свободного выбора учащимися в соответствии с интересами, склонностями и способностями;
- нацеленностью на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей школьников;
- ориентацией на развитие способов деятельности, расширение и углубление знаний, умений, навыков;
- творческим характером деятельности педагогов и учащихся;
- возможностью творческой самореализации учащихся и др. [7, с. 25].

В связи с тем, что факультативы являются структурным компонентом системы дополнительного образования в учреждениях общего среднего образования, им свойственны функции всей системы – образовательная, развивающая, воспитывающая, социальная, компенсаторная, профориентационная, досуговая, социальная, психологическая и другие. Успешная

реализация перечисленных функций при организации факультативного обучения зависит от соблюдения определенных условий:

- соответствия нормативно-правовой базе;
- оптимизации управленческих и педагогических решений руководителей школ и учителей при решении вопросов организации данных занятий;
- наличия теоретической и методической подготовки учителей к организации и проведению факультативных занятий (использование различных форм работы, технологий, в том числе компьютерных; работа в режиме безотметочного обучения);
- обеспеченности учреждения образования кадровыми, материально-техническими, учебно-методическими ресурсами, вариативности форм факультативного обучения;
- дифференциации и индивидуализации процесса обучения, способствующей активному овладению содержанием образования через разные виды деятельности;
- создания положительного микроклимата на факультативах;
- наличия комплексного учебно-методического обеспечения факультативных занятий.

В образовательном процессе начальной школы в большей степени реализуются предметные и общеразвивающие факультативные занятия гуманитарной, музыкальной, хореографической, художественной, театральной и иной направленности. Указанные занятия в I-IV классах организуются, исходя из желания младших школьников и их родителей и при наличии заявлений законных представителей учащихся, возможностей учреждения общего среднего образования. Группы для проведения факультативных занятий комплектуются из учащихся одного или параллельных классов в количестве не менее трех учащихся в учреждениях общего среднего образования в сельских населенных пунктах, не менее пяти учащихся – в остальных. В зависимости от вида занятий используются различные индивидуальные, парные и групповые формы работы.

Анализ программ факультативных занятий по сольфеджио, хоровому и оркестровому классу, инструментальному ансамблю и обучению игре на соответствующем музыкальном инструменте и других, а также существующей педагогической практики факультативного обучения с точки зрения широкой реализации образовательной функции дополнительного образования позволил сделать некоторые выводы. При организации образовательного процесса на данных занятиях по предложенным программам учитываются запросы учащихся и их законных представителей, приоритеты интересов каждого ребенка на основе свободы выбора видов и направлений

деятельности. Однако в них совсем не рассматривается вопрос развития общеучебных умений, так необходимых для успешной учебной деятельности во всех формах основного и дополнительного образования, так как обучение ориентировано на формирование у школьников только специальных учебных умений по овладению содержанием конкретного предмета.

Как показывает практика, несмотря на разработанность вопроса развития общеучебных умений у учащихся учеными-психологами, педагогами, учителями, ведущие факультативные занятия музыкальной направленности, не знают сущности и структуры общеучебных умений, имеют слабое представление об условиях их развития, испытывают большие затруднения методического характера, особенно в работе с детьми младшего школьного возраста. Объясняется это не только сложностью самой проблемы, но и недостаточной подготовленностью учителей к ее самостоятельному освоению. Оценка педагогической реальности на основе полученных нами в ходе эксперимента данных указывает на необходимость специально организованного процесса по устранению указанных выше пробелов в педагогической деятельности в системе основного и дополнительного образования.

Выводы

1. В общей системе образования Республики Беларусь законодательно закреплена разносторонняя направленность факультативов – естественно-математическая, гуманитарная, обществоведческая, экологическая, военно-патриотическая, музыкальная, хореографическая, художественная, театральная, спортивная и другие.

2. Преобладающие на первой ступени общего среднего образования факультативные занятия общеразвивающего, в том числе и музыкального, направления имеют большой образовательный потенциал в области развития общеучебных умений младших школьников.

3. Эффективной реализации образовательной функции факультативов в указанной области поможет целенаправленная работа по обогащению компетенций у учителей, ведущих факультативные занятия, о сущности, структуре, условиях, этапах развития общеучебных умений у учащихся начальных классов, о передовом педагогическом опыте в этом направлении и т.д.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
2. Евладова, Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.П. *Дополнительное образование детей*. Москва: ВЛАДОС, 2004.
3. Жолондевская, С.П. Факультативное занятие – форма дифференциации обучения учащихся. *Народная асвета*, 2010, № 9, с. 50-51.
4. Кислюк, Л.В. Факультатив в школе: цели, структура, критерии качества. *Народная асвета*, 2009, № 3, с. 41-44.
5. *Кодекс Республики Беларусь об образовании*: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011.
6. Кукушин, В.С. *Общие основы педагогики*: учеб. пособие. Ростов н/Д: МарТ, 2002.
7. Пальчик, Г.В. Разработка научно-методического обеспечения факультативных занятий для общеобразовательных учреждений. *Веснік адукацыі*, 2009, № 5, с. 24-26.
8. Смирнова С.А. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник. Москва: Академия, 2007.
9. Стремек, И.М. Факультативные занятия в начальной школе: научно-методический аспект. *Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа*, 2010, № 7, с. 16-19.

Summary

E.V. Kazanovskaja

FACULTATIVE CLASSES AT THE FIRST STAGE OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article deals with classification of optional classes in the first stage of secondary education as additional education. The author describes the functional properties of the optional classes; the conditions for their effective implementation and organization in the first stage of secondary education are highlighted.

Key words: general secondary education, the first stage of general secondary education, basic education, additional education, younger students, general education skills, optional classes.

Об авторе

Казановская Елена Валерьевна, магистр педагогических наук, учитель по классу фортепиано Детской школы искусств имени Антония Тизенгауза, аспирант кафедры педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Научные интересы: выявление условий развития общеучебных умений младших школьников в процессе дополнительного образования.

Адрес: Республика Беларусь, 230027, г. Гродно, ул. О. Соломовой, д. 80, кв. 8. E-mail: 553262@mail.ru.

Asta Meškauskienė

SCHOOLCHILD'S SELF-ESTEEM: INFLUENCES THE MOTIVATION OF TEENAGERS TO LEARN

Abstract. One of the most important reasons influencing the motivation of learning to learn, especially for teenagers, is a self-esteem. Positive learning results for teenagers reveal capable skills when someone close to the teenager respects and values them as a person. Self-assessment levels by teenagers correlate with their motivation to learn, which is why a positive assessment of a child's learning interest is an important factor. This paper attempts to show the factors influencing the successful formation of teenage self-esteem and the role educators have in the formation process. Teenage self-esteem depends, in part, on a teacher's working style and teaching methods. Teenage self-assessment during the learning process is evident, changing and developing. The teacher is an active and important agent in this self-assessment process, communicating with a child as he or she evaluates progress and influences initiatives.

Keywords: Self-esteem, working style, teaching methods.

Everyone needs self-esteem and respect from others. The need for self-esteem includes personal competence, self-confidence, achievement, and independence. Each person needs to know that he or she is respected and able to solve problems. Similarly, the need for self-esteem includes such aspects as a person's status, appreciation, reputation, assessment, and acceptance [4].

One of the most important reasons that influences learning motivation is self-esteem. Positive learning results for teenagers reveal capable skills when someone close to the teenager respects and values them as a person. The motivation to learn well is also related to the concern that "teachers, parents and/or friends will like me." In order to be appreciated by friends, teachers and parents, even teenagers who hate learning, attempt to perform well in school as they try to keep up with their classmates. The greatest influence to a teenager's self-esteem comes during the formation process when a variety factors are in play. Internal hu-

man powers of reason and the imagination stimulate a child's motivation to learn and moral behavior, both of which need to be maintained (constructed). In order to enhance a teenager's motivation to learn and behave in accordance with moral norms, it is very important to create the conditions, as well as the situations for feeling successful. If a teenager feels worthless and unappreciated by teachers or contemporaries, he or she may have the tendency to avoid learning, leaving many needs unsatisfied. However, if teenagers have self-esteem, feel important, and are appreciated, then they tend to be interested in learning. Thus, self-esteem is a significant stimulus that motivates learning.

Teenagers, and all children for that matter, tend to learn better when they are in an emotionally safe rather than stressful environment. Teachers are able to create a positive learning environment through a variety of means like being optimistic, creating conditions for success, challenging content, engaging teaching activities oriented toward results, variety in teaching activities, and an emphasis on moral character.

Qualitative research was conducted during the year 2011 with the aim to determine the learning factors that influence the formation of a teenager's self-esteem. The use of the qualitative research method reveals more particular responses, descriptions and comments by teachers and teenagers than quantitative analysis. The questionnaire was anonymous. The survey involved 112 teenagers in 9th and 10th grades from six Vilnius city schools and 86 teachers from various Lithuanian schools. The determination of the respondents to the questionnaire was objective. The questionnaire involved open, descriptive, causal, and interrelated questions.

In order to reveal the factors that enhance as well as denigrate self-esteem, teenagers were asked to describe situations when they felt important, appreciated, and honored as well as situations when they were feeling humiliated or unappreciated. The research also aimed at determining the influences and feelings caused by these situations. The teacher questionnaire focused on identifying those teaching methods and attitudes that contributed most significantly to developing a positive self-esteem during the formation process.

The motivation to learn, success in school, and educational achievement depend, in large part, on a teenager's attitude towards themselves and learning. The following tables (see Tables 1, 2, and 3) indicate the essential factors in an educational environment that influence a teenager's self-esteem, i.e. teaching methods and a teacher's working style, both of which influence, whether positively or negatively, a teenager's self-esteem.

Table 1. Teenager Answers to Situations that Enhance and Denigrate self-esteem

Describe a situation when you felt important, appreciated, or worthwhile		%	Describe a situation when you felt humiliated, unappreciated, or disrespected		%
Enhancing situations	High academic achievements	27.7	Denigrating situations	Learning difficulties, academic failures	23.2
	A teenager's learning progress; commendations, encouragement, expectations	19.6		Unaccepted, unappreciated, disregarded, penalties	17
	Confidence, teacher's expectations	14.3		Negative comments, disciplined by teachers	13.4
	Various personal achievements	8		Sympathy and antipathy from teachers, comparison with the other teenagers	10.7
	Feeling a part of a team member	7.01		Lack of teacher's attention	8
	Helping friends, teachers, parents, etc.	7.01		Taunting of academic failures by teenagers	7.1
	Appreciation by persons especially important to a teenager	6.3		Disregard, alienation	6.2
	Assessment of other teenager opinions	4.5		Difficulties in activities not related to learning	5.4
	Assessment of abilities and importance by other teenagers	2.7		Taunting	4.5
	Leading other teenagers	1.8		Distrust	2.7
No situations like this	0.9	No situations like this	1.8		

Table 2. Teenage answers related to actions enhancing and denigrating self-esteem

Actions related to situations enhancing a self-esteem	%	Actions related to situations denigrating a self-esteem	%
Motivation to learn	32.1	Passive reaction (take no action), inactivity, indifference	25.9
Improvement in learning results	18.7	Self disappointment, sadness, moodiness	24.1
Emergence (or increase) of decisiveness, activeness, courage	16.1	Bad experience, distress	13.4
Emergence (or increase) of intention to go to school	11.6	Anger, aggression	9.8
Positive influence for behaviour (motivation to behave better, better interrelationships, intention to help for the others)	8	Motivation for positive behaviour, attempts to deny a situation denigrating self-esteem	8.9
Encouraged to seek goals	5.4	Need for help	7.1
Behaviour is more friendly, polite, respectful	4.5	No intention to communicate, disregard	6.3
Partially changed learning and behaviour	2.7	Partially changed learning and behaviour	3.6
No influence	0.9	No influence	0.9

Table 3. **Answers by Teachers: Teaching methods and social emotional factors enhancing and denigrating a self-esteem**

Methods enhancing teenage self-esteem	%	Methods denigrating teenage self-esteem	%
Learning in collaboration. Working in groups, discussions	36.1	Teacher as an "informer", absence of dialogue	31.4
Individualization and differentiation of teaching, creative tasks of individual and group work	26.7	Absence of individualization, differentiation	25.6
Project method	19.8	Too complex, improperly structured tasks	15.1
Individual tasks, individual self-assessment	17.4	Encouragement to memorize, learn by heart	12.8
		Inappropriate structure of a working group (no ability for expression by teenagers)	9.3
		Tests when a teenager is not able to apply his knowledge but can predict the answer	5.8
Social-emotional aspects (learning environment, teacher's personality)			
Compliments	30.2	Continual criticism, disparagement	34.9
Confidence, self-confidence	22.1	Comparing teenagers with others (in front of the class)	24.4
Encouragement to improve	15.1	Negative attitude towards a teenager, "pestering", denigration	14
Encouragement, teacher's expectations	10.5	Tauntings, humiliating replications	11.6
Personal acknowledgement for accomplished tasks (especially public acknowledgement)	9.3	Moralism and shaming of teenagers	7
Respectful approach	7	Intolerant, autocratic teacher, speaking in a high tone, giving commands	4.6
Respectful approach	7	Intolerant, autocratic teacher, speaking in a high tone, giving commands	4.6
Help for a teenager	5.8	Having no respect for a teenager's promise (disregard)	3.5

While revealing successful aspects of learning in groups, teachers (36,1 %) indicated that teenagers are not likely to compete but rather collaborate. In the process of collaboration, i.e. explaining, discussing and asking questions to each other, teenagers are able to develop knowledge and skills. This helps to create individual responsibility and stimulates positive interdependence. Working in groups also strengthens the interrelations of teenagers as well as creativity and communication skills. According to Adler (1998), being a member of and feeling a part of a group aids a child in creating "my own self" that is oriented towards self-assessment, adequacy and competence, all of which models an attitude towards others. Adler emphasizes a child's self-education when feeling a part of a group "the more a child feels important in a group, the more he trusts his contribution to a group's wellbeing, the more he feels respect for and from the others; hence, the more he tends to trust him-self". Teachers (26,7%) note that teaching individually and dif-

differentiating while using creative group activities are teaching methods that influence a teenager's formation of self-esteem. The answers of teachers also reveal that teenage interest in learning remains for a longer period of time, when a topic or ability stimulates a teenager. Therefore, seeking to individualize and differentiate teaching, teachers should their knowledge of teenagers and knowledge of various teaching styles to create interesting topics for teenagers. One of the most essential, influential teaching styles for shaping a teenager's self-esteem, which is mostly preferred by teachers (19,8%), is the project method. The project method includes activities inspired by teachers to achieve certain objectives that are not always perceived by teenagers but are well considered by teachers. The project method is an interesting activity for teenagers when problem solving involves active, creative solutions while working in a group. It is important to mention that a project is not a task which must be made alike. The main idea of a project is to stimulate ideas by allowing participants the freedom of creativity and multiple alternatives. Therefore, there can be great variety of project activities that correspond to the capabilities and interests of teenagers where almost all of the teenagers are able to perform tasks within the project. This method contributes to replacing teaching to learning. While preparing tasks a teenager needs to create a system of skills and knowledge for himself or herself. When learning plays a more significant role in a teenager's life, motivation to learn is also more evident. Thus, teenagers trust themselves more and are able to express themselves and reveal their skills and knowledge.

By integrating project activities into lessons, creative research activities are most often included. Paradigms of interaction and learning are mostly suitable for this activity. As a result, these paradigms are most often suggested to be used while teaching teenagers.

Analyzing the social emotional factors that influence the formation of teenage self-esteem, teachers (30,2%) as well as teenagers (19,6 %) indicate that compliments, encouragement and confidence are the most significant factors. Compliments and encouragement for successful results are a stimulus that motivates learning. When speaking about external influence (i.e. compliments, penalties and encouragement), Adler (1998) emphasizes the significant role of encouragement. According to Adler (1998), both compliments and penalties only temporarily change the behaviour of an individual; and do not help in teaching self-assurance and confidence. Encouragement enhances a feeling of courage and confidence even when support from others is only partial because compliments for satisfactory behaviour prompt trust in others more than in a teenager's own decisions.

Any type of communication and knowledge transmission is based on confidence. Communication cannot be realized or useful without confidence or trust in each other. The feeling of confidence arises from common spontaneous interest and a person's intention to implement this interest. Both teachers (22,1%) and teenagers (14,3 %) note the importance of a confident classroom environment. As

a result, when teachers maintain positive interrelations with teenagers, a confident environment ensures safety, free communication, no fears of being hurt or disappointed. One of the most important factors determining a confident environment in a group is the teacher's personality and behaviour. Seeking to create confidence in the classroom, factors such as honesty, assistance, following the rules and promise must be considered.

The answers of teenagers (23,2%) indicate that they are sensitive to the evaluation process and results. Accordingly, while evaluating a teenager, teachers must pay attention not only to educational goals and principles, content and methods, but also to the factors influencing learning motivation and self-esteem. Auditory tasks and memorization (i.e. learn by heart) in preparation for exams enhances fears, worries, and shameful feelings, all decreasing self-esteem.

Requirements for teenagers should be oriented towards achievement, particularly related to the abilities of the teenager. Teachers (17,4%) suggest a need for a teenager's self-assessment, i.e. to evaluate, to write a mark for their own tasks, to comment upon their own work and only then (or when the teenager's self-assessment does not corresponds the reality) to evaluate the performance of a child.

Teenagers identified situations that denigrate their self-esteem (10,7%) to include sympathies and antipathies expressed by teachers as well as comparison with others. Prejudice and stereotypes would not be so significant if the teacher's attitude towards children learning is not so high. Each teenager should obtain feedback based on their achievements, as well as suggestions on how to improve. There should also be no comparisons with others [2]. Teenagers are being evaluated not by comparisons to each other but by comparing to earlier achievements. As a result, this attitude emphasizes the importance of a self-esteem and motivation for successful learning and reveals that attention should be paid not to a person but for their accomplished tasks. Self-sufficiency reveals one the most important human needs, i.e. free will, the ability to make one's own decisions, free choice. This need is mostly felt by teenagers who are seeking self-expression and personal development.

Following a frustration – the self-esteem model, bad learning and low self-esteem could be considered the main reasons why teenagers leave school. It is indicated that feelings of worthlessness, bad learning results, negative evaluations by teachers, and the increase of anxiety are risk factors and indicators that reveal which teenagers may leave school in the future [3]. The peculiarities of a teacher's teaching style and methods have an important role to play in the development of teenage self-esteem whereas autocratic and too liberal teaching methods do not ensure confidence because these methods do not promote the self-esteem of a person. Moreover, indulging teenagers does not produce a sense of order, which is essential for imparting a feeling of self-confidence necessary to effective decision making.

Conclusion

With regard to teaching methods and the personal influence of teachers regarding the formation of teenage self-esteem, it is apparent that the success of teenager development of self-esteem is determined, in large part, by positive interaction in accordance with various socio-pedagogical factors. The feeling of self-esteem is the basis for the emergence of moral attitudes, the ambition to become moral, and to behave in accordance with the norms of worthwhile behaviour. Self-esteem results from seeking a positive moral reputation among contemporaries, teachers and parents. Self-esteem becomes a significant prerequisite, then, for the motivation to learn and social integration. Self-esteem is a prevailing factor and stimulus for learning. While employing modern teaching methods, the teacher plays a supervisory or coordinating role. Therefore, teenagers gain lifelong competences and self-confidence through creative and motivating learning environments. Teaching methods are also a significant means of pedagogical activities rather than education content itself. There is, though, no one universal method for each teacher or teenager. Hence, to seek optimal educational goals and objectives, the teacher should choose the methods to be employed in the process of teaching that best fits the learning styles of the student in accordance with outcomes. When the teacher perceives that the method employed does not contribute to positive development of a teenager's personality, the teacher needs to employ a new method or to adjust the present model. This, of course, depends upon the teacher's professional skills and pedagogical approach.

Referentes

1. Adler, A. *Understanding Human Nature*. Hazelden Publishers, 1998.
2. Black, P. Wiliam, D. *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5 (1), 1998.
3. Finn, I.D. *Withdrawing From School*. Review of Educational Reasearh, 1989.
4. Maslow, A.H. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper &ow, Publishers, 1970.

Santrauka*A. Meškauskienė***SAVIGARBOS ĮTAKA PAAUGLIŲ NORUI MOKYTIS**

Viena svarbiausių priežasčių, skatinančių mokytis, yra savigarba. Motyvas gerai mokytis, nusakomas žodžiais „patiksiu mokytojams, tėvams ir/ar draugams“, taip pat susijęs su savigarba. Pasak G. Petty, net ir tie mokiniai, kurie nemėgsta mokytis, stengiasi neatsilikti nuo bendraklasių, kad būtų pripažinti draugų, mokytojų ir tėvų.

Ypatingo efekto sulaukiama su(si)formavus veiksnius, skatinančius orumo, pasididžiavimo savimi, savigarbos augimą. Labai svarbu sumodeliuoti tinkamas aplinkybes, kurti sėkmės išgyvenimo situacijas, kad mokiniui būtų svarbu ir naudinga daryti tai, kas privalu, kad jis pats save nuteiktų tokiam elgesiui, kokio iš jo laukia, tikisi aplinka.

Kiekvienam, neatsižvelgiant į tai, kokio amžiaus jis būtų, ypač svarbu būti pastebėtam ir priimtam tokiam, koks jis yra. Tik tada mokiniai norės daug sužinoti ir suprasti, jie jausis patogiai fiziškai, bus saugūs psichologiškai, bus pripažinti, jausis esą reikalingi. Mokytojas pagal galimybes turi sudaryti sąlygas patenkinti vaiko poreikius ir žinoti, kaip jie patenkinami: vaikas, kuris jaučiasi menkavertis arba kurio nepriima bendraamžiai, bus linkęs blogiau mokytis, nes nebus patenkinti pagrindiniai jo poreikiai. Antra vertus, tas mokinys, kuris jaučia, kad yra gerbiamas, reikšmingas, įvertintas, bus labiau linkęs mokytis negu tas, kuris jaučiasi atstumtas, ignoruojamas ar nesuprastas.

Aplinką, skatinančią mokinio savigarbos formavimąsi, mokytojai gali sukurti įvairiomis priemonėmis: sėkmės išgyvenimu, pasitenkinimu, susidomėjimu mokymosi veikla ir rezultatais, veiklos rūšių įvairove, ugdymo turiniu, dvasiniais ugdymo veikėjų ryšiais.

About author

Asta Meškauskienė – lecturer of the department of Ethics Didactics, vice-dean of the faculty of education Lithuanian University of Educational sciences. Field of scientific interests: pedagogical ethics, management of education, theory and history of etiquette. Address: Studentu str. 39. LT-08106 Vilnius. Lithuania; e-mail: asta.meskauskiene@leu.lt.

Светлана Сергейко

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ)

Аннотация. В статье на основе проведенного исследования раскрыта проблема самореализации личности и ее образовательной деятельности. Автором выявлена типология связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью, вскрыты факторы, стимулирующие и тормозящие развитие личности как субъекта самореализации.

Ключевые слова: самореализация личности, образовательная деятельность личности, типология связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью, факторы, стимулирующие и тормозящие развитие личности как субъекта самореализации.

Введение

Обострившийся интерес человека к самостоятельному поиску ответов на вопросы о своем предназначении, смысле собственной жизни, самостоятельном выборе сфер и средств своего воплощения выдвигает на первое место исследование проблемы самореализации каждого человека. Особую актуальность приобретает исследование проблемы самореализации личности и ее образовательной деятельности, ибо только творческое осмысление взрослым человеком содержания своей образовательной деятельности является условием осознания им своей субъектности и овладения им объема и пространства своего «Я».

Объект исследования: самореализация личности.

Цель исследования: выявление связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью.

Задачи исследования: выделить основные типы связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью; определить степень самореализации личности; определить факторы, стимулирующие самореализацию личности, способствующие самореализационному подходу к ее образовательной деятельности; определить факторы, тормозящие самореализацию личности, препятствующие самореализационному подходу к своей образовательной деятельности; проследить степень соответствия социальной реализации и самореализации личности.

Методы исследования. Решение поставленных задач осуществлялось с помощью биографического метода, который в образовании взрослых возник на рубеже 70-х гг. прошлого века. Метод позволяет систематически собирать и анализировать истории респондентов.

Наш подход к использованию биографического интервью состоит в исследовании, с точки зрения самореализации, биографий обычных людей (мы в данном случае имеем в виду «среднестатистического человека»). В соответствии с нашей концепцией о том, что человеческая жизнь, так или иначе, может быть постоянным порождением новизны и ценности, мы предполагаем, что своя самореализационная биография есть у каждого человека, независимо от его личной и социальной биографии. По сути дела, самореализационная биография личности – это ее внутренняя биография, биография становления человеческого в человеке, которое неотделимо от самореализации. Отметим, однако, что самореализационная биография может свидетельствовать как о развитии личности, так и о ее застое или регрессе, в случае отсутствия каких-либо важных предпосылок к развитию или неиспользования личностью своих возможностей. Самореализационная биография обычного человека может сильно отличаться от его биографии в общепринятом смысле слова, поскольку она связана не столько с внешними событиями его жизни, сколько с внутренним личностным развитием, которое может находить, а может и не находить отражение в реальных событиях.

Результатом использования метода изучения самореализационной биографии выступает монографическая характеристика человека, учитывающая (насколько это возможно) процесс развития личности. В характеристике, помимо самых общих биографических данных, фиксируются в основном те моменты жизни, по которым можно судить о качественных личностных изменениях, либо фиксируются некоторые события или обнаруженные экспериментатором личностные перемены, свидетельствующие о процессе развития или, наоборот, регрессе. Способом обработки данных, полученных в процессе изучения творческой биографии, является интерпретация высказываний, поступков и результатов деятельности респондентов, которые выступают в этом случае как параметры поведения.

Субъекты исследования. В статье анализируются биографии (составленные автором на основе интервью в течение 2011 – 2012 годов) самых разных людей, как социально успешных, реализовавшихся, так и социально неуспешных и нереализовавшихся с общепринятой точки зрения, как ныне живущих, так и умерших. Общее число респондентов составило 43 человека из Гродненской области и г. Гродно (Республика Беларусь).

Актуальность исследования. Именно самореализация провозглашается сегодня одной из целевых установок белорусского образования и, соответственно, одной из актуальнейших проблем педагогики. Однако проблемным остается вопрос о том, как должна быть организована жизнь взрослого человека, его образование, чтобы самореализация из потенциальной возможности, имеющейся у каждого, стала реальностью для максимально большого количества людей. Эти вопросы предельно актуализируют проблему понимания глубинной связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью.

Методология исследования. Методологической основой послужили фундаментальные положения о единстве сознания и деятельности, о развитии психики в деятельности (Л.С. Выготский, 1987 [3]; А.Н. Леонтьев, 2004 [5]; С.Л. Рубинштейн, 2004 [11] и др.), субъектный подход (Б.Г. Ананьев, 2001 [2]; К.А. Абульханова-Славская, 1980 [1]; С.Л. Рубинштейн, 2004 [6] и др.). Большое влияние оказали фундаментальные положения о саморазвитии как внутренней активности человека (К.А. Абульханова-Славская, 1980 [1]; В.И. Слободчиков, 2000 [7]; С.Л. Рубинштейн, 2004 [6]), теория субъектного самоосуществления (А.А. Деркач, Э.В. Сайко, 2010 [4]).

Анализ данных исследования. В процессе интерпретации высказываний, поступков и результатов деятельности респондентов было выделено 4 типа связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью (Таблица 1). Тип связи *осознанный актуальный* характерен для респондентов, осознающих себя субъектами творчества и связывающих свою самореализацию с образовательной деятельностью. Среди них были выделены 2 подгруппы: а) самореализация обусловлена качественным формальным образованием (19 % человек), б) самореализация обусловлена самообразованием (18 % человек). Тип связи *малоосознанный актуальный* характерен для респондентов, осознающих себя субъектами самореализации, однако не связывающих свою самореализацию с образовательной деятельностью, их самореализация обусловлена преимущественно неформальным образованием (27 % человек). Тип связи *осознанный малоактуальный* характерен для респондентов, осознающих связь самореализации с образовательной деятельностью, однако не сумевших в полной мере воспользоваться возможностями своего формального и неформального образования для полноценной самореализации (25 % человек). Тип *малоосознанный малоактуальный*

характерен для респондентов, практически не осознающих себя ни субъектами самореализации, ни субъектами образовательной деятельности, или осознающих, но в очень слабой степени (11 % человек).

Следует отметить, что в каждом конкретном случае необязательно присутствуют все характеристики, отнесенные к тому или иному типу, кроме того, в конкретных случаях могут быть и «пограничные» варианты связи.

Таблица 1. Типы связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью

	Осознанная актуальная	Малоосознанная актуальная	Осознанная малоактуальная	Малоосознанная малоактуальная
ВЫСКАЗЫВАНИЯ	Свидетельствуют об осознании роли образования в своей жизни; о желании успеть сделать как можно больше; о глубине и нестандартности мышления; о широте интересов.	Свидетельствуют о развитом познавательном интересе; о непрагматическом интересе к окружающему и людям.	Свидетельствуют о наличии личностных «комплексов»; намеренно фиксируют внимание на своей образовательной или самореализационной деятельности.	Свидетельствуют об отсутствии интереса осмыслить себя как субъект образования и самореализации; в основном носят конкретный характер.
ПОСТУПКИ	Расширение сферы деятельности; повышение образования; постоянная работа над собой; поиск и решение сложных задач; обращение к научной деятельности.	Смелые решения, связанные со сменой рода деятельности и другими переменами в жизни; стремление как можно дольше сохранить жизненную активность.	Стремление к формальному разнообразию в своей образовательной и (или) самореализационной деятельности; ограждение себя от общения с более успешными людьми.	Более или менее формальный подход к своим профессиональным обязанностям; увлечения различными хобби, бытом; ориентация на престижное потребление; формальная религиозная деятельность.
РЕЗУЛЬТАТЫ	Высокие профессиональные достижения; признание и расположение окружающих; длительная жизненная и профессиональная активность.	Умение наслаждаться жизнью, независимо от социальных успехов; расположение окружающих.	Неполная профессиональная самореализация, неудовлетворенность, скрытые «комплексы», проблемы с коммуникацией.	Формальная профессиональная самореализация; удовлетворенность жизнью и собой в зависимости от социальных успехов; проблемы с коммуникацией.

В рамках каждого из этих типов самореализационные проявления личности разнообразны, в каждом конкретном случае существуют факторы как стимулирующие, так и тормозящие самореализацию личности.

Приведем выдержки из некоторых биографий, принадлежащих респондентам с различными типами связи самореализации личности с ее образовательной деятельностью.

1. Осознанная актуальная связь (формальное образование) – мужчина (73 года).

Воспитывался в культурной семье, от рождения был очень одаренным человеком, школу закончил с серебряной медалью. К своему профессиональному выбору отнесся вполне ответственно. Узнав, что не проходит по конкурсу в ГрГПИ на филологический факультет, быстро переориентировался и подал документы на аналогичный факультет БГПУ. Впоследствии никогда об этом не жалел, тем более, что, занимаясь языкознанием, продолжил дело отца. Педагогическая карьера была вполне успешной, но формальной, поскольку совершенно не отвечала интересам и характеру респондента.

Основной жизненный интерес респондента был и остается сосредоточенным на науке, в которой он достиг больших успехов, к тому же проблемы, которыми занимается, обладают важным практическим значением. Респондент читает много научной литературы, пишет статьи по теме своих исследований, его регулярно приглашают рецензировать кандидатские и докторские диссертации, однако сам, по причине полного отсутствия каких бы то ни было социальных притязаний и амбиций, не защитил даже кандидатский диссертации. По натуре он человек мягкий, в быту инертный, консервативный. Деловые качества его развиты слабо. Совсем не честолюбив.

При этом респондент чувствует себя вполне самореализованным человеком, хотя особенно к рефлексии не склонен, и поэтому судить о его самоощущении самореализации можно лишь по некоторым личностным проявлениям и часто открыто выражаемому искреннему интересу к своей науке.

Данная биография свидетельствует об осознании роли образования в своей жизни, о напряженной интеллектуальной деятельности в течение всей жизни, о высоких профессиональных результатах, что говорит о личностном подходе к своей образовательной деятельности и способности претворять ее в социально значимые достижения. Об этом же свидетельствует и выборочный подход к своей профессиональной самореализации – явное предпочтение научной деятельности карьере учителя.

2. Осознанная актуальная связь (самообразование) – мужчина (47 лет).

Респондент, историк по образованию, приблизительно до 35 лет, по его собственным словам, находился в состоянии умственной спячки. Обучение в университете ничего не дало ему по причине его незаинтересованности. После университета работал в школе учителем истории. Начиная с 35 лет у респондента начались качественные изменения личности, он почувствовал интерес к самообразованию, закончил подряд несколько курсов, организованных в системе последипломного образования, работа его в школе становилась все более успешной, стала вызывать интерес.

Параллельно с этим, к 40 годам началась и научная деятельность респондента. Поступив в аспирантуру, он перешел работать преподавателем в университет. Желание всегда и во всем быть первым, сильно развитое тщеславие, которое, впрочем, респондент с самоиронией в себе признает, является мощной движущей силой личностного развития. Как вспоминает сам респондент, желание отличаться от других было у него уже с раннего детства, однако воплощалось в детстве и юности прежде всего в эксцентрическом поведении, желание же отличаться в реальном деле появилось с возрастом, когда «проснулся» интеллект.

Работая на результат, респондент, тем не менее, умеет получать удовольствие и от самого процесса работы. Занятия научной работой, как не раз он сам отмечал, стимулировали у него и другие проявления, способствующие самореализации. Так, респондент почувствовал большой интерес к классической музыке, обнаружил в себе желание писать стихи. Несмотря на успешную научно-педагогическую деятельность, свое будущее в большей степени связывает с литературной деятельностью.

Данная биография свидетельствует о стремлении работать над собой, о понимании роли образования и самообразования в своем развитии, о широте интересов. Высказывания респондента характеризуют его как человека с нестандартным мышлением. Следует отметить также появившееся с возрастом стремление к разнообразию своих образовательных интересов, однако не хаотичное, а выборочное, связанное с содержанием научной деятельности.

3. Малоосознанная актуальная связь – женщина (1906 – 2001).

Респондент была дочерью известных актеров, была знакома с многими незаурядными личностями советской эпохи. Биография исключительно богатая и пестрая, насыщенная разнообразными яркими событиями, которые, так или иначе, накладывали отпечаток на личность респондента, либо стимулировали, либо тормозили ее творческое развитие.

По не зависящим от нее причинам респонденту не удалось получить даже полного среднего формального образования. Однако она с юности прекрасно знала французский язык, играла на фортепьяно, знала историю музыки. Кроме того, какое-то время занималась пением, балетом, сценическим искусством, но все это не систематично, что объяснялось не только внешними обстоятельствами, но и некоторой разбросанностью, излишней эмоциональностью респондента. В конце 70-х годов XX века женщина уехала на постоянное жительство в США.

Будучи весьма пожилым человеком, оказавшись в полном одиночестве в чужой стране, не зная языка, тем не менее, респондент нашла в себе силы жить, развиваться дальше как личность и радоваться жизни во всех ее проявлениях. У нее всегда был интерес к людям, но по приезде в Америку, как

сама она говорила, этот интерес вырос еще в несколько раз. Возможно, это было продиктовано инстинктом выживания личности, что само по себе свидетельствует о ее жизнестойкости. Высокая общительность респондента часто, но не всегда, реализовывалась в самореализационной деятельности, этому мешала излишняя эмоциональность, непримиримость, бескомпромиссность респондента в сочетании с исключительной разговорчивостью.

Респондент хорошо понимала, что ее богатейший жизненный опыт мог быть интересен для других, и поэтому, уже будучи очень пожилым человеком, она решила писать мемуары. У нее всегда был дар рассказчика, дар, который отразился и в ее литературной деятельности – отрывки из ее мемуаров, с которыми нам удалось познакомиться, отличались содержательностью, легкостью слога, выразительностью, остроумием. Сама респондент отмечала, что создание мемуаров наполняет ее жизнь смыслом, кроме того, она таким образом получает возможность еще раз прожить многие эпизоды своей жизни.

Данная биография свидетельствует о прагматичном интересе к окружающему миру и людям, о способности на смелые поступки, об умении наслаждаться жизнью, о стремлении долго сохранять жизненную активность. Некоторая хаотичность образовательной деятельности не исключала возможности личностного осмысления ее содержания, что в итоге оформилось в стремление выразить себя в литературном творчестве.

4. Осознанная малоактуальная связь – женщина (64 года).

Респондент окончила французское отделение филологического факультета МГЛУ, некоторое время работала переводчиком, жила в Алжире, потом стала преподавать в институте английский и французский языки. В 54 года она сменила сферу деятельности, стала заведующей кафедрой педагогики на военном факультете, для чего ей пришлось освоить некоторые специальные дисциплины. Нельзя сказать, что такая далекая от филологии область в полной мере удовлетворяет респондента, неоднократно она говорила, что хотела бы вернуться к преподаванию языков, но более высокий социальный статус и материальная обеспеченность удерживают ее от возвращения к прежней деятельности. Будучи вполне успешным в социальном плане человеком, респондент, тем не менее, не производит впечатление человека, уверенного в своей самореализации, хотя и явно стремится это впечатление произвести. Несколько повышенное внимание к собственной деятельности, стремление сфокусировать внимание на собственной личности, вызванные «комплексом неочужденности», наигранный, отчасти, интерес к проблемам самореализации позволяют предположить эту внутреннюю, тщательно скрываемую неуверенность, возможно даже и неосознаваемую. Респондент акцентирует внимание на своей краеведческой деятельности,

пишет статьи в журналы, сохраняет все, связанное с памятью отца – достаточно известного в Беларуси прокурора.

В общении респондента с коллегами и студентами преобладают два типа отношений: отношение к себе и атрибутивная проекция (отношение других к себе), отношение к другим выражено в значительно меньшей степени. Формально присутствующая, активно демонстрируемая познавательная потребность явно удовлетворяется недостаточно, респондент не стремится обновлять свои лекции, желания углубляться в материал новых дисциплин не наблюдается, хотя в языках она продолжает совершенствоваться, но этого явно мало для того, чтобы отвечать собственным представлениям о самореализации. Успешная социальная деятельность респондента (она – заведующая кафедрой, доцент, уважаемый человек в институте) не явилась гарантией ее полноценной самореализации.

Данная биография свидетельствует о скрытых комплексах, о неполной профессионально-личностной самореализации, о коммуникативных проблемах личности. Осознание необходимости самореализационного подхода к своей образовательной деятельности, связанное с высоким интеллектом, ведет к выраженному стремлению расширить область своих образовательных интересов, однако это расширение не ведет к необходимому для данной личности уровню самореализации.

5. Малоосознанная малоактуальная связь – женщина (45 лет).

Респондент, будучи женой военного, после окончания университета практически не работала педагогом, занималась, в основном, хозяйством. В молодости главный интерес ее был сосредоточен на кинематографе, причем, прежде всего, на личной жизни известных актеров. Увлекаясь этой жизнью, переносила ее на свою собственную, сужая тем самым возможности собственной реализации. С возрастом интерес респондента переместился в область религии, она начала жить активной церковной жизнью. Не будучи рефлексирующим человеком, респондент интересуется в первую очередь формальной стороной церковной жизни, содержательная сторона сводится для нее к делению на «своих» и «чужих».

Читает респондент мало, в основном публицистические статьи светского содержания. Формальное отношение к религии со временем развилось в крайний религиозный партикуляризм, проявляющийся в жестких дидактических интонациях. Не будучи способной взглянуть на себя со стороны, респондент убеждена в собственных достоинствах, с которыми так или иначе оказываются связанными все ее высказывания.

Данная биография свидетельствует об узости интересов, которые ограничиваются в основном интересом к себе, что при полном отсутствии рефлексии выражается почти исключительно в самодовольстве. Религиозная деятельность, выступающая в данном случае как вариант образовательный,

без глубинного осмысления ее сущности не ведет к развитию личности ни как субъекта самореализации, ни как субъекта образования, ни как экзистенциального субъекта.

Наше исследование дало возможность выделить два главных критериальных основания готовности личности к самореализации и сформулировать их в качестве критериев развития личности как субъекта деятельности по самореализации. Первым главным критерием развития личности как субъекта самореализации является **критерий наличия и активно-го стремления к удовлетворению прагматической познавательной потребности.**

Приведем характерные примеры из биографий респондентов, свидетельствующие о связи прагматической познавательной потребности с самореализацией личности, способности ее к личностному осмыслению содержания своей образовательной деятельности.

Женщина (81 год), преподаватель вуза, кандидат физико-математических наук, творчески реализующаяся в жизни и в профессии в широком смысле слова. В свободное время для удовольствия решает сложные алгебраические задачи, может не спать при этом всю ночь, потому что нерешенная задача «занозой сидит» в голове, мешая думать о чем-либо другом. Мыслительная деятельность при этом такая напряженная, что от нее, по словам респондента, «трещат мозги», но всегда после успешного решения задачи респондент отмечает «какую-то особую удовлетворенность и обретение какого-то особого, нового смысла жизни».

Мужчина (58 лет), преподаватель вуза, кандидат психологических наук. В 40 лет увлекся музыкой, историей музыки, закончил заочно институт культуры. В настоящее время читает лекции по истории музыкальной культуры, пользующиеся большим успехом. Эта его новая деятельность, по его собственным словам, наполняет новым смыслом и его педагогическое общение со студентами.

Женщина (63 года). Свободно владея немецким и французским языками, которые преподавала в университете, в 56 лет выучила английский язык с целью читать книги о Нансене и общаться со своими новыми англоязычными друзьями. Характерно, что первоначально английский язык воспринимался ею как чужой, «неблагозвучный», однако впоследствии она заставила себя полюбить английскую речь, и изучение языка стало доставлять ей удовольствие.

Отсутствие прагматической познавательной потребности или ее узость тормозит самореализацию, в том числе делает невозможным самореализационный подход к образовательной деятельности. Наличие активно удовлетворяемой прагматической потребности ориентирует образовательную деятельность на чисто прагматические цели, что лишает

человека необходимости ее личностного осмысления, а в некоторых случаях лишает ее ценностного содержания. Приведем соответствующий пример из биографии.

Женщина (35 лет). Владеет двумя иностранными языками, успешно работает в коммерческой организации. За 5 лет закончила подряд несколько курсов, которые позволили ей занять более высокую должность. Жизненный интерес в основном сосредоточен на материальном достатке и карьере, дающих возможность чувствовать свою принадлежность к определенной группе. Ориентирует свою профессиональную деятельность в первую очередь на интересы организации и, как следствие, свои собственные, а не общества. Имея возможность и даже определенный интерес заниматься научной деятельностью, респондент, тем не менее, отвергает для себя этот путь, поскольку он не способствует карьере и материальному достатку.

Отсутствие стремления активно и целенаправленно удовлетворять свою прагматическую познавательную потребность, даже при ее наличии, также делает невозможной самореализацию. Образовательная деятельность при этом часто носит крайне хаотический характер, осуществляется формально, «для галочки», как признанное в «культурном» обществе необходимое «дополнение» к жизни. Приведем пример.

Женщина (38 лет). После окончания педагогического университета долгое время работала секретарем-референтом, в настоящий момент работает риэлтором. Много и бессистемно читает, посещает музеи и театры, быстро увлекается новыми идеями, строит многочисленные планы, но также быстро и остывает. В разное время увлекалась косметологией, макраме, астрологией, но в итоге ни одно из увлечений не нашло продолжения, возможно, потому, что ни в одно из них не был внесен элемент личного отношения.

Вторым главным критерием является *понимание коммуникативной сущности самореализации*, которая предполагает наличие у человека высокой степени выраженности гармонически-полифонических социальных связей. Несоответствие данному критерию, даже при наличии прагматической познавательной потребности, лишает человеческую деятельность ценностного содержания. Приведем характерный пример.

Мужчина (49 лет), формальное образование высшее, живет случайными заработками. Большую часть времени тратит на чтение литературы по философии и культурологии, чтение носит систематический характер, активно занимается самовоспитанием. Можно сказать, что содержание его образования постоянно активно переосмыляется, в него всегда вносится личностный элемент. Пишет стихи, но свои работы почти никому не показывает. Относительно художественного творчества не раз высказывался о том, что «главное – прислушаться через себя к Универсуму и воплотить

услышанное в том или ином материале, а увидят или не увидят, поймут или не поймут – это уже не наше дело». Развитие личности респондента в данный период замкнуто на себе самом, иногда складывается впечатление, что он намеренно рвет многие сложившиеся с юности связи с людьми в порядке какой-то работы над собой, пытается изжить в себе присущие ему милосердие и доброту. Все это позволяет сделать вывод о том, что респондент еще не пришел к пониманию коммуникативной сущности самореализации, и потому его отношение к своей образовательной деятельности еще не стало условием социально значимой реализации.

Исследование дало возможность утвердить актуальность двух вышеуказанных критериев для всех респондентов. Прочие критериальные основания готовности личности к самореализации также могут выступать в качестве критериев развития личности как субъекта собственной реализации, в частности, как субъекта образовательной деятельности, поскольку, как показало качественное исследование, являются актуальными для многих респондентов.

Так, актуальным является критерий динамической нестабильности личности, связанный со сменой состояний уверенности – неуверенности, дающей возможность, в частности, преодолевать жизненные и профессиональные кризисы. Приведем примеры.

Мужчина (39 лет), преподаватель вуза, активно и успешно реализующийся в различных сферах профессиональной и непрофессиональной деятельности, всегда рассматривающий эту деятельность как путь самообразования. По его собственным словам, подвержен частым кризисам, связанным с неверием в свои силы, депрессиям, отчаянию. Резкие продуктивные подъемы активности, наступающие после кризисов, заметные окружающим, позволяют говорить о динамическом характере этой нестабильности. Сам респондент говорит так: «Чем глубже провал в депрессию, тем выше следующий за ним творческий подъем».

Женщина (38 лет), учитель, с очень нестандартным взглядом на мир, умеющая творчески подойти к любому, даже самому рутинному делу, находя в нем для себя образовательный потенциал, относительно смены у себя состояний уверенности – неуверенности говорит так: «Когда у меня либо крайняя уверенность в себе, либо крайняя неуверенность, я смотрю на себя как бы со стороны и посмеиваюсь, тогда настроение быстро приходит к какой-то деятельности».

Актуальным является также и критерий способности воспринимать жизнь в ее целостности как источник непрерывной образовательной деятельности и самореализации. Об этом свидетельствуют следующие примеры.

Женщина (1906 – 2011). Воспоминания о богатой событиями жизни часто определяли ее поведение в настоящем и в итоге стали толчком к выходу в продуктивное творчество – создание мемуаров. По ее словам, желание жить и писать стимулируют воспоминания о самой счастливой жизненной поре – годах ее юности.

Женщина (1889 – 1978). Ради семьи пришлось оставить карьеру пианистки, однако в разговорах респондент часто вспоминала о своих педагогах, об отдельных эпизодах своего музыкального прошлого, всегда без чувства горечи, как будто рассматривая этот период жизни как самодостаточную ценность, во многом ориентируясь на эту ценность в течение всей жизни. Занималась музыкой с внуками, совершенствовала свою игру до самой смерти, примечательна сама смерть ее – за роялем.

Факторы, стимулирующие самореализационный подход человека к своей образовательной деятельности, самореализацию личности, могут быть чрезвычайно разнообразными, внешними и внутренними. Внешними факторами являются высокая культура семьи и среды в целом, качественное образование, наличие свободного времени для осмысления своей внутренней жизни, они могут обуславливать внутренние факторы. В числе внутренних наиболее важными являются фактор сильно развитой образовательной потребности как важнейшей части прагматической потребности и фактор оптимизма – способности воспринимать жизнь как данность, умение радоваться жизни. Приведем в связи с обоими факторами выдержки из творческих биографий.

Мужчина (63 года). В настоящий момент живет за городом, работает учителем, вместе с тем, опекает одиноких пожилых людей, причем эта работа доставляет ему настоящее удовольствие. Вообще у респондента присутствует особый интерес к пожилым людям, которых он рассматривает как живых носителей прошлого нашей страны, их рассказы он часто записывает, потом многое из них пересказывает знакомым, искренне полагая присутствие у них такого же прагматического познавательного интереса, как и у самого себя. Респондент много и с интересом занимается краеведческой работой, которая направлена на восстановление памятников, связанных с историей Гродненщины. Всегда с готовностью и радостью включает в работу по поиску сведений, переписки и составлению биографии какой-нибудь значительной личности, увлекается этой личностью, стремится приобщить к этому интересу окружающих.

Особый интерес представляет одна черта личности респондента (можно было бы назвать ее и способностью), которая неуклонно развивается в нем с течением времени. Это способность восприятия своей жизни и окружающего мира как величайшего, данного свыше счастья, независимо ни от каких жизненных передряг. Респондент живет абсолютно вне социального

времени и пространства, часто бывает погружен в мир своих фантазий, которые причудливо переплетаются у него с реальной жизнью, мир существует для него во всей целостности прошлого и будущего, реального и ирреального.

Женщина (76 лет). Главным фактором творческого развития личности респондента является фактор эстетического осмысления мира. Эстетический подход вносится, в частности, и в образовательную деятельность. Так, даже в решении математических задач респонденту важно не просто найти решение, но найти именно красивое решение, таким образом, эстетический фактор стимулирует познавательную потребность. Для респондента чрезвычайно важно эстетическое оформление окружающего пространства, однако при этом она абсолютно свободна от навязываемых современным рынком эстетических стереотипов в оформлении жилища, также полностью свободна и от многочисленных вымышленных рынком материальных потребностей, при том, что любит красиво и модно одеваться.

Способность эстетического отношения к миру дает респонденту возможность с радостью и благодарностью воспринимать каждый новый день жизни, несмотря на многочисленные утраты, на понимание всего трагизма человеческой жизни в целом. Такой природный оптимизм зрелой и глубокой личности, безусловно, можно назвать важной самореализационной способностью.

Факторы, препятствующие самореализационному подходу к образовательной деятельности и тормозящие самореализацию личности, также могут быть внешними и внутренними. Внешние факторы, как правило, связаны с какими-либо экстраординарными обстоятельствами жизни, заставляющими личность сконцентрировать внимание на внешней стороне событий и не дающими возможности осмыслить их в полной мере.

Внутренними факторами являются как излишняя упорядоченность, регламентация жизни, так и ее полная хаотизация, как излишний консерватизм, так и излишняя толерантность, как излишнее сужение своих интересов, так и излишнее их расширение. Приведем выдержку из биографии, свидетельствующую о сужении образовательных интересов и крайнем консерватизме, препятствующем самореализации личности и являющемся причиной внутренней неудовлетворенности.

Женщина (57 лет), филолог, преподаватель вуза. Сфера интересов ограничена поэзией «серебряного века», изучение которой, поиск прототипов и составление комментариев к стихам этого периода исчерпывали всю научную деятельность респондента.

Такая узость научных интересов была изначально возведена в принцип, выходящий даже за рамки личного: респондент с осуждением относится к коллегам, которые отвлекаются от своего основного научного направления,

стремятся реализовать в других областях знаний. Следует, однако, отметить, что в своей узкой области респондент достигла определенных успехов, некоторые ее работы, посвященные «серебряному веку», заслужили признание в литературоведческой среде. Однако сама она считает, что заслужила гораздо большего признания, считает себя талантливым ученым, хотя тщательно скрывает такую самооценку, о ней могут догадываться по отдельным проявлениям лишь самые близкие люди.

Такой крайний консерватизм был присущ респонденту с ранней юности, она всегда планировала свою жизнь буквально в деталях, отклонение от плана явно создавало у нее чувство дискомфорта. При достаточно сильно развитом интеллекте у респондента недостаточно развита эмоциональная сфера, почти полностью отсутствует эстетическое чувство. В своей домашней жизни, в создании своего внешнего облика она руководствуется исключительно соображениями благопристойности. Ограниченным является также и круг культурных интересов респондента, ее непрерывное образование заключается почти исключительно в научном углублении в изучаемый ею предмет.

С возрастом консерватизм и узость интересов респондента только возрастают, она категорически не приняла наступившие в 90-х годах XX века социально-экономические перемены. Познавательная потребность, будучи полностью лишённой эмоциональной окраски, сузилась до такой степени, что и научное творчество респондента под конец перестало отвечать своей коммуникативной сущности, поскольку бесконечное углубление в предмет без расширения вызывает интерес только все более узких специалистов.

Анализ субъективных представлений и самооценок респондентов позволил судить также и об их рефлексивной культуре, ее связях с самореализацией человека и его образовательной деятельностью. Выраженное стремление к самопознанию и самопониманию влечет за собой самообразование и обуславливает саморазвитие личности, становится стимулом к собственной реализации, человек в этом случае является автоандрагогом, использует все доступные формы образования. Самореализация личности в этом случае является осознанной, связанной с определенным целеполаганием личности, и оказывает обратное влияние на образовательную деятельность, придавая ей все более индивидуализированный характер. В качестве примера приведем выдержку из биографии.

Мужчина (47 лет). По его словам, сумел развить в себе позитивную рефлексивную, стимулирующую его образовательную деятельность. Не получив по собственной незаинтересованности хорошего образования в университете, все достигнутое в жизни связывает с самообразованием, работая преподавателем вуза постоянно обновляет читаемые курсы, стремится расширить их. Отмечает в себе развивающееся с годами все более критическое

отношение к получаемой информации. Рассматривает свою образовательную деятельность и как цель, и как средство самореализации.

Интенсивное самопознание, носящее оттенок деструктивной самокритики, становится тормозом самореализации, не исключая стремления человека повысить свое образование, которое может носить при этом как формальный, так и неформальный характер. В этом случае непризнание за собой возможности к самореализации обуславливает непризнание и своего права на индивидуальное переосмысление знания и препятствует образовательной деятельности приобрести личностный характер. Приведем пример.

Женщина (50 лет). По ее словам, склонна к «самоедству», которое мешает ей в ее профессионально-творческой реализации. Будучи опытным и знающим учителем, респондент боится вносить какие-либо изменения в свою деятельность исключительно из-за того, что сомневается в своей правоте. Эта неспособность в свою очередь также становится источником внутренних конфликтов. Респондент читает много профессиональной литературы, что, по ее словам, делает ее еще более неуверенной в себе.

Невысокий уровень рефлексивной культуры, связанный с отсутствием выраженного стремления к самопознанию, допускает возможность самореализации при условии наличия фактора образовательной деятельности (чаще всего неформальной), в этом случае прагматическая познавательная потребность актуализируется как познание и переосмысление в первую очередь окружающего мира и часто сочетается с выраженным эстетическим отношением к нему. Приведем пример.

Мужчина (63 года), учитель. Респондента нельзя назвать рефлексивным человеком: рассказывая о себе, он в основном фиксирует внимание на событиях и обстоятельствах жизни, не стремится анализировать свои мысли и настроения. Жизненный интерес в основном сосредоточен на окружающем мире и людях, по отношению к которым проявляется активное творческое начало респондента. Возможность наполнить свою деятельность ценностным содержанием респонденту дает образовательная деятельность, в основном неформальная – он много путешествует по Гродненщине, знакомится с ее историей, довольно много, хотя и бессистемно, читает.

Отсутствие или невысокий уровень рефлексивной культуры при отсутствии или недостаточной интенсивности образовательной деятельности делает невозможной самореализацию личности, даже при выраженном осознании своей субъективности. Деятельность при этом либо оказывается ориентированной на прагматические цели, либо приобретает характер ремесленничества. Приведем пример.

Мужчина (66 лет), отставной военный. Выйдя на пенсию, респондент, не имея специального образования, занялся фотосъемкой, причем диапазон художественных форм достаточно широк: документальные фильмы,

реклама, фотография. Несмотря на разнообразные творческие проявления респондента, нельзя говорить о полноценной самореализации его личности, все внешние основания к которой были обусловлены его богатой биографией. Респондент не стремится рефлексировать по поводу собственной деятельности, сделанное быстро удовлетворяет его, нельзя говорить также и о выраженном стремлении к образовательной деятельности, которая связана преимущественно со средствами массовой информации. Личность респондента слишком стабильна, ей не хватает динамики, обеспечиваемой рефлексивной деятельностью. Именно эта излишняя стабильность и является фактором снижения познавательной потребности.

Можно предположить, что наличие рефлексивной культуры у респондентов, осознающих себя субъектами реализации и субъектами образования в минимальной степени, не исключает возможности личностного развития, но не в качестве экзистенциального субъекта. С рефлексивной культурой человека связан и характер его самооценки своей реализации. Стремление рефлексировать относительно собственной деятельности в большинстве случаев влечет за собой колебания самооценки, является фактором нестабильности личности. Позитивный характер рефлексии, являющийся важной составляющей рефлексивной культуры, придает этой нестабильности динамический характер, способствуя, в итоге, развитию личности и делая возможной самореализацию. Доказательством тому является творческая биография мужчины 47 лет, неоднократно цитировавшаяся выше.

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что:

1. Творческое осмысление взрослым человеком содержания своей образовательной деятельности является условием осознания им своей субъектности и овладения им объема и пространства своего «Я».

2. Качественное исследование личностей респондентов показало, что образовательная деятельность является необходимым условием самореализации личности. Существует четыре типа связи развития личности как субъекта собственной реализации с ее образовательной деятельностью.

3. Большую роль в самореализации личности играет рефлексивная деятельность как самосознание себя в качестве субъекта образования и собственной реализации.

4. Факторами, стимулирующими развитие личности как субъекта самореализации, являются сильно развитое эстетическое чувство как важнейшая часть прагматической познавательной потребности и фактор оптимизма – способность воспринимать жизнь как данность, умение радоваться жизни.

5. Факторами, тормозящими полноценное развитие личности как субъекта самореализации, является как излишняя упорядоченность, регламентация жизни, так и ее полная хаотизация, как излишний консерватизм, так и излишняя толерантность, как излишнее сужение своих интересов, так и излишнее их расширение.

6. Наиболее важными критериями самореализации личности являются наличие прагматической познавательной потребности и понимание коммуникативной сущности самореализации.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 1980.
2. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер, 2001.
3. Выготский, Л.С. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1987.
4. Деркач, А.А., Сайко Э.В. *Самореализация – основание акмеологического развития*. СПб.: МПСИ, МОДЭК, 2010.
5. Леонтьев, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Академия, 2004.
6. Рубинштейн, С.Л. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2004.
7. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. *Психология человека: введение в психологию субъективности*. Москва: Школа-Пресс, 1995.

Summary

S. A. Sergejko

PERSONALITY'S SELF-REALIZATION AND ITS EDUCATIONAL ACTIVITY (THE QUALITATIVE ANALYSIS OF BIOGRAPHIC PROSPECT)

In article on the basis of the conducted research the problem of self-realization of the person and its educational activity is opened. The author reveals typology of communication of self-realization of the person with its educational activity, the factors stimulating and the persons braking development as the subject of self-realization are opened.

Keywords: self-realization of the person, educational activity of the person, typology of communication of self-realization of the person with its educational activity, the factors stimulating and the persons braking development as the subject of self-realization.

Об авторе

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления воспитательной работы с молодежью УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» Адрес: Республика Беларусь, г. Гродно. Научные интересы: самореализация личности в непрерывном образовании, история педагогики, сравнительная педагогика.

Марина Салтыкова-Волкович

ПРИМЕНЕНИЕ АРТТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается использование комплексной арттерапии при подготовке студентов – будущих социальных педагогов, учителей начальных классов, дефектологов и логопедов. Арттерапия – лечение искусством, основанное на способности человека к образному восприятию окружения и упорядочению своих связей с ним в отстраненной символической форме.

Ключевые слова: арттерапия, сказкотерапия, изотерапия, библиотерапия, игротерапия, драматерапия, музыкотерапия, куклотерапия, лечение, искусство, чувства, тревожность, самооценка, дефектолог, логопед, социальный педагог.

Становление арттерапевтического направления в лечебно-коррекционной и профилактической работе произошло в 60 – 90-е гг. XX века. В качестве особого вида профессиональной деятельности арттерапия начала развиваться в Великобритании после Второй мировой войны. Теоретическая база формировалась путем синтеза положений многих наук: классического психоанализа, аналитической психологии К. Юнга, представлений психологии и психотерапии, клинического подхода, социологии и т.д.

Терапия искусством по своей природе радикальна. Она связана с раскрытием внутренних сил человека и позволяет развивать внимание, память, мышление, изучить свой жизненный опыт с необычного ракурса, самовыражаться, доставляя удовольствие себе и другим, развивать ценные социальные навыки в групповой работе, освоить новые роли и проявить латентные качества личности, а также наблюдать, как изменение собственного поведения влияет на окружающих. Посредством лечения искусством можно

укреплять личную идентичность, совершенствовать навыки принятия решений, расслабиться, выплеснуть безопасным образом негативные мысли и чувства, реализовать свою способность к творчеству. Все это свидетельствует об актуальности выбранной **проблемы** исследования.

Объект – применение арттерапии в процессе подготовки студентов педагогического факультета.

Цель нашего исследования – совершенствование процесса подготовки студентов педагогического факультета к профессиональной деятельности.

Методы исследования: анализ научной литературы, документов и анкетирование.

Для коррекции эмоционального состояния, развития творческих способностей в настоящее время широко используются различные виды арттерапии – лечения искусством. Арттерапия позволяет работать на бессознательном уровне, с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми для личности.

Курс арттерапии в программах университета.

Арттерапия является частью системы подготовки студентов высших учебных заведений педагогического профиля к профессиональной деятельности. С этой целью на нашем факультете, например, введен курс «Библиотерапия» для студентов специальностей «Олигофренопедагогика. Логопедия» и «Социальная педагогика». Особенно активно в настоящее время библиотерапия применяется в работе с детьми-инвалидами, поэтому в первую очередь студенты этой специальности должны овладеть этим методом. Наша задача – дать представление о библиотерапии как научной дисциплине и практической деятельности, имеющей целью направленное через книгу воздействие на читателя в различных дискомфортных и кризисных ситуациях; информационно-психологическую защиту личности, ее адаптацию и коррекцию поведения. В программе курса даются научные основы библиотерапии, изучаются структура, принципы лечения книгой. Студенты учатся использовать методы и приёмы библиотерапии в работе социального педагога, логопеда и олигофренопедагога, осваивают специфические коммуникативные навыки, необходимые для проведения библиотерапии.

При проведении занятий со студентами специальностей «Социальная педагогика», «Начальное образование» в рамках читаемых курсов «Методика работы социального педагога», «Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения», «Социально-педагогическая деятельность в интернатных учреждениях» мы используем сказкотерапию, изотерапию, игротерапию, драматерапию, танцевальную терапию, куклотерапию. Мы применяем такие формы, как практические, семинарские занятия, тренинговые упражнения, ролевые игры. Изучение арттерапевтических

методов и приемов в ходе практических занятий требует развития навыков групповой работы. Эффективным является проведение супервизионных сессий, активизация самостоятельной работы студентов, с этой целью им предлагается написание и защита исследовательских проектов. Студенты учатся подбирать модели арттерапевтического воздействия для коррекционных занятий с детьми.

Об эффективности усвоения ими содержания этих занятий свидетельствует то, что проходя практику в средних школах, в социальном приюте г. Гродно, они успешно применяют методы библиотерапии, изотерапии, музыкотерапии, игротерапии и сказкотерапии с трудновоспитуемыми подростками, с детьми младшего школьного возраста.

Студенты обучаются методике написания терапевтических сказок [8]. Специфика этих сказок в том, что они направлены на профилактику девиантного поведения детей и подростков, решение некоторых проблем в поведении – конфликтности, неприятия отдельных детей одноклассниками, неумения вести себя в обществе и т.д. Недостатки, отклонения в поведении не названы прямо, а обозначены в этих сказках с помощью метафор. Через эти сказки проходит мысль, что в каждом человеке обязательно есть что-то хорошее, и надо постараться это увидеть, тогда будет меняться и наше отношение к людям, и поступки того, кто имеет какие-то недостатки. Терапевтические сказки помогают детям увидеть свои ошибки в поведении, искать выход из жизненных кризисов. Студенты изучают алгоритм построения сказок по методике М. Эриксона, а затем сами сочиняют, причем их сказки регулярно публикуются в республиканском журнале «Планета Семья».

Один из путей освоения студентами арттерапии – написание ими курсовых работ. В настоящее время студентами заочного отделения специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия» уже написано и успешно защищено несколько курсовых работ на такие темы, как «Использование библиотерапии в работе логопеда», «Нетрадиционные формы работы логопеда», «Библиотерапевтические методы в коррекционной работе с детьми-инвалидами», «Применение библиотерапии в коррекционно-компенсационных занятиях» и др. Студентами дневного отделения специальности «Социальная педагогика» защищены несколько дипломных работ на тему «Применение сказкотерапии, библиотерапии, игротерапии в работе социального педагога». Защищена магистерская диссертация «Арттерапия в работе социального педагога с учащимися начальных классов».

Арттерапия – метод психотерапии, основным элементом которого является искусство. Арттерапия основана на способности человека к образному восприятию окружения и упорядочению своих связей с ним в непривычной символической форме. Выделяют три основные функции арттерапии – компенсирующую, развивающую и обучающую. Арттерапия используется при

решении специфических задач, связанных с психокоррекцией, лечением психосоматических заболеваний, эмоциональным воспитанием детей, разрешением конфликтов. В процессе подготовки студентов педагогического факультета мы используем такие виды арттерапии, как сказкотерапию, изотерапию, куклотерапию, игротерапию, музыкотерапию, библиотерапию, драматерапию. Студенты проявляют повышенную активность на таких занятиях. Эмоциональное состояние их изменяется в положительную сторону. Можно также констатировать изменение эмоциональной атмосферы в группах. В ходе проведения занятий развивалась саморегуляция поведения студентов, у многих развились навыки самоконтроля. Арттерапия помогает студентам овладеть ценностями культуры и выработать определенные навыки социального взаимодействия. Как показывает практика, все участники арттерапевтической группы выходят на новый уровень осознания своих проблем и внутренних ресурсов и находят механизмы преодоления препятствий. Особое внимание уделяется процессу супервизии, анализу сложных случаев из практики групповой работы.

Значение методов арттерапии в процессе подготовки студентов педагогического факультета. С целью выявления эффективности занятий по арттерапии мы провели анкетирование среди студентов педагогического факультета Гродненского государственного университета. В нем принимали участие 76 человек – студенты 2, 3, 4 и 5 курсов. На вопрос «В чем Вы видите возможности использования арттерапии в своей будущей работе?» студенты отвечали: «Арттерапия может дополнять основной процесс реабилитации и поддерживать ребенка в процессе самосовершенствования», «Метод можно использовать для проведения индивидуального консультирования учащихся и членов их семей», «Арттерапию буду использовать при проведении классных часов, родительских собраний, различных видов работы в клубе выходного дня». Отмечали, что арттерапия значительно помогает снять стресс и негативные эмоции, примириться со своей болезнью, повысить самооценку, помогает изменить отношение трудновоспитуемых детей к самим себе и к окружающим их людям, преодолевать социальные барьеры. Арттерапия может быть полезна для установления доверительных отношений между социальным педагогом и ребенком, так считают 86 % опрошенных. Отмечено, что в работе социального педагога используется сказкотерапия, изотерапия, библиотерапия. Отвечая на вопрос «Какие преимущества арттерапии Вы можете назвать по сравнению с традиционными методами в работе педагога?», 80 % опрошенных указали, что этот метод способствует регулированию стрессовых расстройств. Также некоторые студенты специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия» ответили: «Все арттерапевтические занятия приспособлены к перцептивным способностям детей», «Регулируются психодвигательное

перевозбуждение или заторможенность», «У детей развивается мышление, воображение, обогащение словарного запаса», «Даются примеры героев из книг, из сказок». На наш вопрос «Какие арттерапевтические приемы Вы будете применять в своей будущей коррекционной работе?» студенты ответили: «Сочинение, чтение и инсценировка сказок, тренинг личностного роста с использованием сказкотерапии, нетрадиционные техники рисования, занятия по куклотерапии, игротерапии, драматерапия, чтение стихов, рассказов, рассматривание иллюстраций, фотографий, книг и журналов, прослушивание аудиозаписей, тренинговые занятия, игры с книгами». На вопрос «Какие виды ресурсной арттерапии вам представляются эффективными для использования в педагогической работе?» 72 % студентов ответили: «Работа с ресурсами инстинктов познания и лидерства», 53 % выбрали ресурсы свободы и сохранения достоинства, 45 % указали ресурсы самосохранения, 44 % – работа с ресурсами альтруизма.

Можно выделить следующие рекомендации для проведения занятий с использованием арттерапии для студентов.

1. Важно нацеливать студентов на индивидуализацию применения арттерапевтических методик с учетом конкретных запросов и актуальных нужд каждого клиента.

2. Как показывает наш опыт, значимым в данном контексте является именно сочетание различных арттерапевтических методик, их комплексное применение дает максимальный результат.

3. Введение в процесс преподавания современных форм и технологий обучения, способствующих развитию умения работать в команде.

4. Эффективный контроль преподавателей за усвоением материала в форме контрольных работ, деловых игр, проверки заданий по контролируемой самостоятельной работе студентов.

5. Эффективность применения методов арттерапии в работе со студентами зависит от системности их применения, создания для студентов «условий внутренней безопасности» (по К. Роджерсу), поощрения выражения их эмоционального мира.

Выводы

Арттерапия – это метод развития и изменения сознательных и бессознательных сторон психики личности посредством разных форм и видов искусства. Основной целью является гармонизация внутреннего состояния клиента, восстановление способности человека находить оптимальное, способствующее активному продолжению жизни состояние равновесия.

Задачи арттерапии:

акцентировать внимание клиента на своих ощущениях и чувствах;

создать оптимальные для него условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые он привык подавлять;

помочь клиенту найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам.

Метод арттерапии – это соединение искусства и терапии для достижения единой цели – помощи клиенту. Для студентов это является очень важным процессом сенсорных, эмоциональных и сознательных переживаний в свободном экспериментировании с творческим материалом. Арттерапия эффективна в педагогическом процессе еще и тем, что она удовлетворяет самую фундаментальную потребность человека – потребность в самоактуализации. Использование арттерапии со студентами направлено также на освоение техник саморегуляции путем раскрытия и развития физической, эмоционально-чувственной, когнитивной и креативной сфер посредством включения обучающихся в пространство творческого эксперимента с собою.

Литература

1. Борецка, И. *Библиотерапия*. Гродно: ГрГУ, 2007.
2. Рожкова, М.И. *Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением*. Москва: Владос, 2001.
3. Петрушин, В.И. *Музыкальная психотерапия: Теория и практика*. Москва: Владос, 1999.
4. Роджерс, К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, 1994.
5. Рудестам, К. *Групповая психотерапия*. СПб.: Питер, 1999.
6. Соколов, Д.Ю. *Сказки и сказкотерапия*. Москва: Класс, 2000.
7. Шакурова, М.В. *Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Владос, 2002.
8. Эрикссон, М.Г. *Человек из февраля: Гипнотерапия и развитие самосознания личности*. Москва: Независимая фирма Класс, 1995.

Summary

M.V. Saltykova-Volkovich

**ART-THERAPY APPLICATION DURING THE
PEDAGOGICAL FACULTY STUDENTS' PREPARATION FOR
PROFESSIONAL ACTIVITY**

The article discusses the using of art therapy in the complex students' preparation - future social workers and primary school teachers, pathologists, and speech therapists. Art therapy is a treatment of art based on the human capacity for imaginative perception of the environment and regulates their relations with him in distant symbolic form.

Key words: art therapy, tale therapy, isotherapy, bible therapy, play therapy, drama therapy, music therapy, doll therapy, therapy, art, feelings, reducing anxiety, self-esteem, pathologists, speech therapists, social workers.

Об авторе

Салтыкова-Волкович Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и коррекционной педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: г. Гродно, ул. Дзержинского, д. 7, кв. 17. Научные интересы: приоритетные направления совершенствования системы духовного воспитания, социально-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних.

Светлана Куровская

О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ МЕТОДИКЕ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В данной статье предлагается методика обучения студентов разрешению продуктивных подростково-родительских конфликтов. В процессе подготовки педагогов в вузе данный вид работы будет способствовать развитию у студентов креативных навыков, продуктивному разрешению конфликтов, гармонизации отношений между подростками и их родителями.

Ключевые слова: методика разрешения конфликтов; продуктивное разрешение подростково-родительских конфликтов; этапы разрешения конфликтов; варианты разрешения конфликта; псевдоразрешение конфликта; стандартные методы преодоления конфликтов.

Одним из важнейших вопросов в современном образовании является проблема оптимизации процесса подготовки специалистов для различных сфер системы образования. На наш взгляд, для обучения будущих педагогов оказанию помощи семье в разрешении подростково-родительских конфликтов необходима целенаправленная работа по данному направлению.

Цель – разработать методику разрешения конфликтов в семейном воспитании подростков.

Методы. На основе педагогической рефлексии и педагогической идентификации определяются типы, факторы, этапы разрешения подростково-родительских конфликтов. На основе проведенного анализа ставится педагогический диагноз и дается итоговая оценка общего содержания возникшего подросткового конфликта в семье. На основе системного анализа осуществляется обобщение результатов разрешения продуктивных

конфликтов в семейном воспитании подростков. Моделируется методика разрешения конфликтов в семейном воспитании подростков.

Понятие «методика» рассматривается достаточно широко и имеет различную трактовку. В общем виде определение понятия «методика» можно обозначить как совокупность приемов, методов обучения чему-нибудь; способ или совокупность способов достижения определенной цели, либо целесообразного проведения какой-либо работы, процесса, или же практического выполнения чего-либо. Методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков предлагает совокупность приемов, методов целесообразного использования для поэтапной реализации моделей педагогических функций подростковых конфликтов, возникающих в семье и способствующих продуктивному разрешению конфликтов, развитию личности подростка и межличностных подростково-родительских отношений. Методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков предоставляет некоторые возможности для выхода на конструктивный путь решения подростковых конфликтов в семье. Однако отметим, что представляемая методика не является универсальным рецептом по разрешению любого конфликта в семейном воспитании подростков на все случаи жизни. Поскольку разрешение конфликта – это творческий процесс, то можно говорить лишь об определенной последовательности условных шагов, позволяющих понимать особенности противоречий и процессов между конфликтующими сторонами, намечать реальные действия по снижению напряженности между ними, прогнозировать создание и разрешение конфликтных ситуаций в семье. Нами предпринята попытка разработки методики разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков, где ведущая роль в его разрешении принадлежит взрослому как главному организатору педагогического взаимодействия с подростками в семье. Его роль и опыт обязывают взять на себя ответственность и инициативу в разрешении подростковых конфликтов в семье с учетом интересов, мотивов, потребностей, ценностей, позиций и стилей поведения конфликтующих субъектов. Мы считаем, что разработать универсальную методику разрешения продуктивных конфликтов, возникающих в семейном воспитании подростков, не представляется возможным, так как их разрешение обусловлено: 1) конкретными факторами, условиями, причинами возникновения и протекания конфликта; 2) типом конфликта, возникающего в семейном воспитании подростков, и направленностью разрешения; 3) индивидуальными особенностями личностей конфликтующих субъектов; 4) целями, интересами, мотивами, потребностями, ценностями конфликтующих субъектов; 5) индивидуальностью позиций и стилей поведения конфликтующих субъектов. Методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков представляет собой

этапный процесс, в котором осуществляются определенные шаги по снятию эмоционального напряжения оппонентов и урегулированию и нормализации их отношений.

Первый этап разрешения конфликтов – диагностический, предполагающий анализ и оценку ситуации, а также определение причин конфликта, имеющих для оппонентов личностный смысл. На данном этапе проводится сбор и оценка информации по следующим проблемам: объект конфликта; характеристика оппонента; собственная позиция (цели, ценности, интересы, действия в конфликте; правовая и нравственная основы собственных требований, их аргументированность и доказательность; допущенные ошибки и возможность их признания перед оппонентом и др.); причины и непосредственный повод, приведшие к конфликту; социальная среда (ситуация в семье; кто и как поддерживает каждого из оппонентов; какова реакция других членов семьи; что им известно о конфликте); вторичная рефлексия (представление субъекта о том, как его оппонент воспринимает конфликтную ситуацию, как он воспринимает меня, мое представление о конфликте и т.д.) [3, с. 475]. Важно признать существование конфликта, так как практически эти вопросы не так просто решить, бывает достаточно сложно сознаться и заявить вслух, что вы находитесь в состоянии конфликта со своим ребенком- подростком по какому-то вопросу. Иногда конфликт существует уже давно, подростки страдают, а открытого признания его нет. Каждый выбирает свою форму поведения и воздействия на другого. Однако совместного обсуждения и выхода из создавшейся ситуации не происходит. Конфликты могут быть легко преодолены, если взглянуть на конфликт как на педагогическую задачу, которая должна быть решена. В первую очередь определить причину конфликта, а затем – применить соответствующую технику решения конфликтных проблем.

Осознание педагогической задачи осуществляется посредством педагогического анализа возникшего подросткового конфликта, включающего: определение типа конфликта, различных факторов и групп условий, причин его возникновения и протекания; выделение объекта, предмета конфликта, конфликтующих субъектов; анализ (характеристика) конфликтной ситуации и инцидента; осмысление целей, интересов, мотивов, потребностей, ценностей конфликтующих субъектов, их позиций и поведения в конфликте. Анализ проводится на основе педагогической рефлексии и педагогической идентификации. На основе проведенного анализа ставится педагогический диагноз, в котором дается итоговая оценка общего содержания возникшего подросткового конфликта в семье и заключение о состоянии и действиях конфликтующих субъектов. После постановки педагогического диагноза осуществляется перевод педагогической задачи в коммуникативную, как задачу, направленную на организацию продуктивного взаимодействия

подростков и родителей между конфликтующими субъектами с целью конструктивного разрешения продуктивного конфликта, возникшего в семейном воспитании подростков. Источниками информации выступают личные наблюдения, беседы с родителями, другими членами семьи, проживающими вместе с конфликтантами и др. Особенность данного этапа связана с обнаружением конфликта, выявлением противоречия, возникшего между подростком и родителями или другими членами семьи; определение предмета конфликта, т.е. вокруг чего произошло столкновение интересов конфликтующих; определение сути проблемы и сопутствующих ей трудностей, характеристика конфликта по содержанию и определение типа конфликта. Конфликтантам необходимо убедиться в том, что между ними существуют противоречия, имеющие для них личностный смысл; создается конфликтная ситуация; назревает или уже возник инцидент. Одним из первых шагов в этом направлении является факт признания существующих между индивидами противоречий. Объективное обсуждение проблемы, выяснение сути конфликта, умение сторон видеть главное способствует успешному поиску решения противоречия. Однако «акцентирование внимания на второстепенных вопросах, забота только о своих интересах снижает шансы конструктивного решения проблемы» [4, с. 227]. Если обе стороны конфликта осознают противоречия, то откровенный разговор помогает четче определить предмет спора, очертить границы взаимных претензий, выявить позиции сторон. Выявление причины конфликта является важным моментом на данном этапе. Определение причин конфликтов является центральным в решении конфликтной ситуации, занимает ключевое место в их профилактике и конструктивном завершении. Без знания движущих сил развития конфликтов трудно оказывать на них сколь-нибудь эффективное регулирующее воздействие; важно постараться понять их причины, так как без этого все меры по их преодолению могут быть недостаточно эффективны. Положительное разрешение конструктивного конфликта – это, прежде всего, устранение недостатков, причин, к нему приведших. А поскольку причины эти – объективные, то устранение их означает усовершенствование. Сложность в установлении причин конфликта заключается в том, что истинные причины нередко маскируются, ибо могут охарактеризовать инициатора конфликта не с лучшей стороны. Важно вскрыть за мнимыми причинами подлинные: для этого необходимо более внимательно следить за партнером, его поведением и состоянием. Нахождение подлинной причины, определение предмета конфликта является одним из важнейших условий успешного его разрешения. Таких причин может быть немало даже в рамках одного конфликта (т.н. множественность причин). После обнаружения первого слоя причин и источников, необходимо продвигаться вглубь, чтобы обнаружить подспудные преграды. Например, если подросток опасался

чего-либо, а именно это ему следует сделать для разрешения конфликта, он должен рассмотреть причины этого страха. Или, если вдруг конфликтант останавливался на полпути к достижению цели, ему задавались вопросы, выясняющие причину остановки его действий и необходимости для него вообще достижения этой цели. Процесс разрешения конфликтов начинается с рассмотрения главных причин конфликтов и источника напряжения. Таким образом мы получаем возможность прийти к соответствующему решению. Так, например, некоторые конфликты могут быть вызваны обстоятельствами; связаны с особенностями вовлечения в них других членов семьи; обусловлены повторяющейся формой поведения или взаимоотношений между конфликтующими и др. На данном этапе задача состоит в том, чтобы вскрыть первый слой причин и источников (если необходимо, то обнаружить подспудные преграды). Важно понять, в чем заключается предмет конфликта, т.е. вокруг чего произошло столкновение интересов конфликтующих. Ответ на этот вопрос позволит характеризовать конфликт по содержанию. Возможно, что конфликт является бессодержательным, т.е. пустым или беспредметным. Важно также определить обращенность конфликта вовнутрь или вовне, чтобы характеризовать его как внутриличностный или межличностный. Затянувшийся конфликт втягивает в свою орбиту все новых и новых участников, расширяя список противоречивых интересов, что объективно затрудняет нахождение основных причин. Большую помощь в этом оказывает владение формулами конфликта.

Во многих конфликтах можно обнаружить не одну конфликтную ситуацию или найти несколько вариантов ее формулировки. Ключевую роль в разрешении конфликта играет правильное формулирование конфликтной ситуации. Необходимо детально проанализировать ситуацию, вычленив при этом объективные и субъективные причины ее возникновения. На данном этапе необходимо соблюдать следующие правила для наиболее эффективного разрешения конфликта (по В.П. Шейнову): 1. Помнить, что конфликтная ситуация – это то, что надо устранить. 2. Конфликтная ситуация всегда возникает раньше конфликта. Конфликт же возникает одновременно с инцидентом. Таким образом, конфликтная ситуация предшествует конфликту и инциденту. 3. Формулировка должна подсказывать, что делать. 4. Задавать себе вопросы «почему?» до тех пор, пока не будет выявлена первопричина, из которой проистекают другие. 5. Сформулировать конфликтную ситуацию своими словами, по возможности не повторяя слов из описания конфликта. 6. В формулировке обходиться минимумом слов [8, с. 28]. Для прояснения конфликтной ситуации нужно: 1) сначала выслушать подростка; 2) уточнить, в чем его проблема, а именно: что он хочет или не хочет, что его затрудняет, что ему важно; 3) убедить подростка в том, что вы услышали его проблему; 4) рассказать подростку более точно о своем желании и

переживании; 5) понять, какая же именно потребность подростка ущемлена; 6) попытаться доступно объяснить ваш запрет. При оценивании ситуации необходимо давать ответы на следующие вопросы: 1) насколько велика доля субъективных факторов в конфликте; 2) чем вызвано ожесточение одной или обеих сторон; 3) для достижения каких целей другой стороны существует препятствие; 4) с какими личностными помехами другой стороны происходит столкновение – установками, темпераментом, характером, неадекватным поведением; 5) что важнее для будущих отношений – последовательное разрешение конфликта, его возможные последствия или проблема, дело, из-за которого возникло столкновение.

Преобразование субъективно-объективной основы конфликта и есть начало его разрешения. Разрешение конфликта с учетом этих параметров является конструктивным, положительно преобразующим ситуацию, а без учета закономерностей и особенностей его возникновения и протекания – деструктивным. Для анализа причин конфликта и разрешения проблем на этом этапе используются соответствующие им методы и подходы, в том числе методы обнаружения причин и источников конфликтов: творческая визуализация, мысленное представление, автоматическая запись.

После обнаружения скрытых причин и источников конфликта следующим шагом должна быть коррекция проблемы путем подходящей реакции. Например, если конфликт вызван недостаточным общением в семье или полным его отсутствием, очевидно, реакция состоит в том, как наладить общение. Если конфликт связан с различием в жизненных планах подростка и его родителей, то реакция заключается в одном из компромиссов, выработанных в результате переговоров и поиска решений, при которых в выигрыше остается каждый участник конфликта – так называемых взаимовыигрышных решений. Если в конфликте участвуют трудные с точки зрения общения подростки или их родители, которые все сводят на нет, то реакция заключается в том, чтобы встречать их действия, руководствуясь соответствующей оборонительной стратегией. Если же помехой являются собственные страхи и нерешительность, то решение заключается в выработке методов преодоления этих препятствий.

Второй этап связан с непосредственным разрешением конфликта. Важно, чтобы при разрешении конфликта было найдено решение проблемы, из-за которой он возник. Чем полнее разрешено противоречие, тем больше шансов для нормализации отношений между участниками, меньше вероятность перерастания конфликта в новое противоборство. Не менее существенной является победа правой стороны. Утверждение истины, победа справедливости благоприятно сказываются на социально-психологическом климате семьи. Необходимо помнить, что у неправой стороны тоже есть свои интересы. Если их вообще игнорировать, не стремиться переориентировать

мотивацию неправого оппонента, то это в дальнейшем чревато новыми конфликтами.

В зависимости от содержания конфликта, его разрешение достигается такими педагогическими методами как беседа, убеждение, просьба, разъяснение и т.п. Прежде всего необходимо позаботиться об уменьшении или снятии психологического напряжения между конфликтующими субъектами. Важным шагом является подавление порождаемых конфликтом отрицательных эмоций у подростков и их родителей. Прежде всего необходимо взять под контроль собственные эмоции и выбрать, для начала, время для разрешения конфликта, когда вы находитесь в более подходящем эмоциональном состоянии, а также позаботиться об уменьшении или снятии психологического напряжения между конфликтующими субъектами. На данном этапе возможно применение различных способов снятия психического напряжения: принесение извинений и обращение с просьбой о прощении; переключение одного или обоих субъектов конфликта на другие виды деятельности; предоставление каждому из них возможностей для подробного объяснения своей позиции и своих взглядов на предмет конфликта, а также права на свою особую точку зрения; демонстрация симпатии субъектам конфликта, готовности проявить к ним внимание и оказать поддержку.

Для излишков эмоционального «пара» нужно иметь «предохранительный клапан» (физические нагрузки, творчество, пешие прогулки и т. д.);

- эмоционально реагировать только на то, что реально существует здесь и теперь;
- реально оценивать ситуацию со всеми вытекающими из нее последствиями;
- иметь четко выраженную цель и неуклонно стремиться к ее достижению. По возможности ставить перед собой реальные цели;
- действовать решительно, целеустремленно, наступать, а не обороняться.

Во время конфликта эмоции переполняют человека и мешают ему действовать рационально. Чтобы не носить в себе ненужный и обременительный груз, необходимо научиться управлять своими эмоциями и периодически «очищаться» от избытка таких чувств как обида, гнев, страх, ненависть и др. Для этого можно использовать самые разнообразные способы и приемы, например: высказаться в кругу друзей, «разрядиться» в спортивных играх, устроить истерику наедине (чтобы не слышали посторонние), разорвать в клочья старые журналы, поколотить кулаками матрац и т.д. Освобождаясь от груза эмоций, человек получает дополнительные ресурсы для решения своих проблем. Методы управления эмоциями такие: а) направленные на изменение процесса восприятия событий; б) направленные на

изменение эмоциональной оценки воспринятого события; в) направленные на изменение процесса внутреннего эмоционального переживания события; г) направленные на изменение внешней, доступной для наблюдения, реакции; д) направленные на изменение эмоционального следа, оставшегося после прекращения конфликтного взаимодействия.

При возникновении напряжения в общении необходимо: 1) проявлять естественное внимание к собеседнику, доброжелательность, терпимость, дружелюбие; 2) держаться спокойно, не терять самоконтроля, говорить лаконично, чуть медленнее, если собеседник излишне взволнован; 3) установить контакт глазами и стараться не терять его; 4) дать собеседнику выговориться, не перебивая его; 5) дать собеседнику понять, что вы понимаете его состояние (приблизиться, наклониться к нему); 6) признать свою вину, если объективно таковая есть; 7) постараться предельно тактично показать собеседнику, в чем, как вам кажется, он тоже не прав; 8) показывать, что заинтересованы в решении проблемы собеседника, сотрудничестве с ним, будете поддерживать его, если это не противоречит интересам дела; 9) разделять с собеседником ответственность за решение проблемы, определять план будущего сотрудничества.

Для управления «эмоциональной лавиной» и выстраивания «взаимно положительных» отношений с оппонентом необходимо соблюдать два правила: 1) всегда иметь представление о той черте, где кончается терпение окружающих, но также обозначьте и для них «последний рубеж вашей толерантности» – стадию разговора, на которой вы наверняка выйдете из себя; 2) не маскировать свои отрицательные эмоции – дайте знать о них своим партнерам. Когда возникает угроза самоуважению, появляется лавинообразный всплеск эмоций. Поэтому важно понять основные побудительные мотивы неадекватного поведения и найти в каждой конкретной ситуации выход, при котором не было бы ущерба ни для существа дела, ни для самоуважения.

При разрешении конфликта сохраняется устойчивое негативное отношение друг к другу. Чтобы приступить к разрешению конфликта, необходимо смягчить это негативное отношение.

Перестать видеть в оппоненте врага, противника, понять, что проблему лучше решать сообща, объединив усилия. Этому способствует: критический анализ собственной позиции и действий, понимание интересов другого, выделение конструктивного начала в поведении или даже в намерениях оппонента. Раскрывая содержание этих позиций, можно заметить, что признание собственных ошибок снижает негативное восприятие оппонента; понимание не означает принятия или оправдания, скорее это расширяет представление об оппоненте, делает его более объективным и, наконец, не бывает абсолютно плохих или абсолютно хороших людей или социальных

групп, в каждом есть что-то положительное, на это и необходимо опереться при разрешении конфликта. Уменьшить негативные эмоции противоположной стороны помогают такие приемы, как: положительная оценка некоторых действий оппонента; готовность идти на сближение позиций; обращение к третьей стороне, которая авторитетна для оппонента; критическое отношение к самому себе; уравновешенное собственное поведение и др.

Снизить интенсивность негативных эмоций, переживаемых по отношению к оппоненту, помогает метод «включение творческих сил». Целесообразно использование стихов, а также любых других текстов для структурирования проблем. Можно предложить подростку описать свою проблему, выразить ее в стихах, в рисунке, каким-то образом ее структурировать. Любое высказывание человеком своей проблемы «позволяет ее упорядочить и осознать» [7, с. 279]. Физическая активность позволяет конфликтантам сгладить тягостные переживания во время конфликта и перевести его на конструктивный путь. Большое значение имеют занятия спортом (бег, плавание), которые способствуют снижению физического напряжения и дают эмоциональную разрядку. Очень мощным терапевтическим приемом оказания помощи человеку, оказавшемуся в ситуации конфликта, является предоставление им помощи другим людям, оказавшимся в еще более сложной ситуации. Это позволяет переключиться с собственных переживаний на переживания другого человека. В результате должна быть установлена эмоциональная, положительная обратная связь между субъектами конфликтного взаимодействия, способствующая снижению эмоциональной напряженности и сближению позиций.

Следующий шаг – *готовность к разрешению конфликта*, т.е. проявление желания его разрешить. Такая готовность появляется вследствие переоценки ценностей, когда одна или обе конфликтующие стороны начинают осознавать бесперспективность продолжения противостояния. В этот период происходят перемены в отношениях к ситуации, к оппоненту и к самому себе. Меняется также конфликтная установка. Для успешного разрешения конфликта, в конечном счете, необходимо, чтобы обе стороны проявили желание его разрешить. Но если такое желание будет проявлено хотя бы одной стороной, то и это даст больше возможностей и другой стороне для встречного шага. Сама по себе готовность разрешить проблему вовсе не означает, что вы не правы. Это означает, что вы отказались от ваших попыток доказать, что другая сторона не права: вы готовы позабыть прошлое и начать все сначала.

В межличностном конфликте люди как бы обоюдоскованы взаимными обидами, претензиями и другими негативными эмоциями. Сделать первый шаг на пути к разрешению конфликта довольно трудно: каждый считает, что уступить должен другой. Поэтому готовность к разрешению конфликта,

проявленная одной из сторон, может сыграть решающую роль в разрешении конфликта в целом.

Следующим шагом в разрешении конфликта является *поиск альтернатив*, где предполагается оценка и осуществление выбора вариантов (стратегии поведения и наиболее приемлемого способа разрешения конфликта. Этот шаг процесса разрешения продуктивного конфликта предполагает креативный поиск идей. Создание вариантов решений («Что было бы мыслимо, возможно?») включает: сбор идей; раскрытие и изобретение новых вариантов на основе решений; расширение пространства переговоров подростков и родителей. Предполагается использование таких техник: ассоциативные техники; техники воображения; систематичный поиск идей; техники создания образов и аналогий; метод слов-стимулов. Проанализировав и оценив конфликтную ситуацию, оппоненты прогнозируют варианты разрешения конфликта и определяют соответствующие своим интересам и ситуации способы его разрешения. Прогнозируются: наиболее благоприятное развитие событий; наименее благоприятное развитие событий; наиболее реальное развитие событий; как разрешится противоречие, если просто прекратить активные действия в конфликте. В ситуации разрешения проблемы рассматриваем альтернативные решения и их последствия [5, с. 110], инициирование нормализации взаимоотношений, взятие на себя части вины и предложение спокойного совместного поиска, приемлемого для обеих сторон решения. Условное выражение «принять решение по конфликту» означает решение конфликта.

Содержание заключается в следующем: расширение рациональных способов действий; оценка предложенных решений на основе интересов; содействие интересам; компенсация интересов; проверка осуществимости (на реалистичность, внутренняя и др.). Согласно предлагаемой методике используются техники: критерии оценки; критерии проверки; РМІ-метод; план действий; рефрейминг (умение предлагать идеи и обсуждать альтернативные пути их решения); техника интегративных переговоров и др. В ситуации разрешения проблемы сначала приходим к общей цели [5, с. 110]. Целесообразно использование «Беспроеигрышного метода разрешения конфликтов» (беспроеигрышный, без победителя), суть которого в том, что он воплощает поиск решения, удовлетворяющего потребности обеих сторон – и взрослого, и подростка.

Поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения оппонентов является двусторонним процессом и предполагает анализ как своих целей и интересов, так и целей и интересов другой стороны. Если стороны хотят разрешить конфликт, они должны сосредоточиться на интересах, а не на личности оппонента.

Совместный поиск выхода из конфликтной ситуации предполагает соблюдение ряда условий: 1) отделить реальные причины конфликта от инцидента – формального повода для начала столкновения; 2) сконцентрировать внимание на существующих проблемах, а не на личных эмоциях; 3) действовать по принципу «здесь и сейчас», т.е. решать проблемы, непосредственно ставшие причиной данного конфликта, не вспоминая другие спорные события и факты; 4) создавать обстановку равного участия в поисках возможных вариантов урегулирования конфликта; 5) говорить только за себя; уметь слушать и слышать другого; 6) соблюдать уважительное отношение к личности оппонента, говорить о фактах и событиях, а не о качествах той или иной личности; 7) создавать климат взаимного доверия и сотрудничества [6, с. 40]. Если в межличностном конфликте преобладают негативные тенденции (взаимная неприязнь, обиды, подозрения, недоверие, враждебные настроения и т.д.), и оппоненты не могут или не желают идти на диалог, то в качестве первого этапа урегулирования конфликта следует использовать так называемые косвенные методы урегулирования межличностного конфликта. Размышления над вариантами и альтернативами служат опытом раскрепощения и источником конструктивных решений. «Сбор предложений» желательно начать с вопроса: «Как же нам быть?», «Как поступить?». Надо дать подростку первому высказать свое решение, затем предложить свои варианты. Важно не отвергать никаких, даже абсурдных, предложений. Если предложений много, их можно записать на бумаге. Затем необходимо проговорить возможные варианты выхода, поведения конфликтанта, т.е. выяснить, какую стратегию поведения в конфликте выберет подросток. Необходимо сделать выбор из альтернативных подходов, решить, какая стратегия будет наилучшей. Подросткам и родителям необходим набор вариантов решений, удовлетворяющих основные интересы сторон. Для того чтобы сформулировать решения, приемлемые для подростков и их родителей, можно использовать соответственно разум или интуицию. Необходимо проговорить и попробовать неизвестные ранее способы разрешения конфликтной ситуации. При этом необходимо большое внимание уделять навыкам самоанализа и самонаблюдения. И обязательно наличие новых значительных людей для поддержки и помощи во время принятия плана выхода из конфликта. Подросток в трудной для него ситуации обладает ограниченными личностными ресурсами, поэтому рядом с ним должен быть тот, кто может поделиться жизненным опытом (бабушка, дедушка или другой близкий родственник), либо человек, который в силу профессиональных или личностных особенностей может оказать психологическую помощь и поддержку (классный руководитель, социальный педагог, руководитель кружка, секции и др.). Сделать выбор вариантов решений из альтернативных подходов, решить, какая стратегия будет наилучшей, позволяет метод

мозгового штурма. Методика предлагает следующее: 1) провести совместно с подростками и родителями обсуждение предложений; 2) при обсуждении создать атмосферу доверительного уважения, учитывая взаимные интересы; 3) определить и осознать истинные желания друг друга; 4) сделать акцент на том, как хорошо вместе решать «трудные» вопросы. Существует зависимость способа разрешения конфликта от стратегий, выбираемых оппонентами. Так, основными стратегиями разрешения конфликта являются соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление и уход от решения проблемы. В зависимости от выбранных стратегий возможно разрешение конфликта способом силового подавления (уступка оппонента) или путем переговоров (компромисс или сотрудничество). Компромисс может быть достигнут с помощью техники открытого разговора, а сотрудничество – с помощью метода принципиальных переговоров.

Сотрудничество – совместное преодоление противоречий. Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений.

Анализируя сотрудничество в конфликтном взаимодействии, следует учитывать некоторые обстоятельства: 1. Особое место в выборе данной стратегии занимает предмет конфликта. Если предмет имеет значение для субъектов конфликтного взаимодействия, то возможно развитие событий в благоприятном направлении. 2. Стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (уход, уступка, компромисс, противоборство). При этом другие стратегии играют подчинительную роль, они в большей степени выступают психологическими факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Являясь одной из самых сложных стратегий, стратегия сотрудничества отражает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями разрешить данную проблему. Общим признаком всех деструктивных стратегий преодоления конфликтов является фактическое нежелание и неспособность человека работать со своей проблемой. Человек не готов и не хочет принимать решения, не хочет брать на себя ответственность за них, боится последствий и поэтому ждет, что все как-нибудь устроится само собой. Однако постепенно у человека накапливается негативный опыт нерешения своих проблем, и это приводит к еще более глубокому, затяжному и тяжелому личностному кризису, который может переходить в невротическое состояние, невроз и иметь другие, более деструктивные последствия для личности.

На данном этапе предполагается использование методики «Стили поведения в конфликте» (СПК), которая основывается на общетеоретических представлениях типологии стилей конфликтного поведения Т. Томаса

[2]. В основе создания «СПК» лежит гипотеза проекции. Ведущее место при создании «СПК» занимает апперцепция, т.е. под воздействием прошлого опыта взаимодействия с окружающей средой человек ассимилирует и трансформирует предложенный ему вариант ситуации в определенный ответ. Реакции человека в конфликте бесконечно разнообразны. Осознание подростками своих привычных способов реагирования необходимо для того, чтобы иметь возможность выбора новых, более подходящих в той или иной ситуации. Испытуемым предлагается список реакций, часто встречающихся в конфликтах, и предлагается в этом списке найти те, которые свойственны им лично, и подчеркнуть их: 1) спор, вызов, обвинение, месть, словесные атаки, неистовство – борьба; 2) желание спрятаться, уклонение, отсрочка, юмор, пренебрежение, притворное согласие – избегание; 3) беседа, переговоры, голосование, плодотворная мысль, объединение, обращение за помощью (к третьей стороне) – решение проблемы.

Способы разрешения конфликтов предлагаются следующие: 1. Выделение проблемы и ее признание. Следует прекратить любую физическую и словесную активность подростков и пригласить их к совместному обсуждению поведения. 2. Описание того, что же произошло. Нужно узнать от участников и свидетелей размовки о случившемся. Каждому по очереди позволить высказаться, не прерывая. Поощряя выступления подростков, оставаться нейтральным. 3. Выбор нескольких решений. У непосредственных участников узнать их взгляд на то, как выйти из создавшейся ситуации. Если подростки не находят ответа, предложить свою точку зрения. 4. Обсуждение взглядов, подчеркивание возможности существования более чем одного выхода из конфликта. Вместе подумать над физическими и эмоциональными последствиями этих решений. Полезно напомнить предыдущую схожую размовку и ее решение. 5. Придя к всеобщему согласию о плане действия – действовать. Для разрешения конфликтов, а также достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют, наказывают подростка, стремятся стать для него образцом. В результате разумного применения поощрений развитие подростка как личности можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и наказаний. Если же наступает нужда в наказаниях, то для усиления воспитательного эффекта наказания, по возможности, должны следовать непосредственно за заслуживающим их поступком. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Очень суровое наказание может вызвать у подростка страх или озлобление, что может вызвать конфликт. Наказание более эффективно в том случае, если проступок, за который подросток наказан, разумно ему объяснен.

Конфликтанты выбирают один из двух обобщенных способов разрешения конфликтов – конструктивный или деструктивный. Под

конструктивным понимается выбор личностью оптимального алгоритма действий с причинением наименьшего ущерба для себя и противостоящей стороны в рамках принятых в обществе моральных и правовых норм. При этом личность либо находит путь к достижению желаемой цели, либо отказывается от нее, либо принимает компромиссное решение.

Конструктивность и деструктивность конкретного конфликта зависят от многих факторов, основными среди которых являются особенности процесса разрешения конфликта и, прежде всего, его результаты. Если конфликт разрешается цивилизованными способами, а в результате разрешения побеждает правая сторона или, еще лучше, – в выигрыше остаются обе стороны, то такой конфликт будет конструктивным. В противном случае конфликт деструктивен.

Продуктивное разрешение подростково-родительских конфликтов предполагает сочетание уважения к личности подростка и самоуважения. В семейном воспитании подростков родителям необходимо так разрешать конфликты, чтобы в семье оставалась благоприятная, психологически комфортная атмосфера. Продуктивность разрешения конфликтов определяется отношением достигнутого результата к максимально достижимому. Продуктивное разрешение конфликтов возможно преимущественно при взаимодействии оппонентов по типу сотрудничества, диалогического общения и демократического стиля поведения. Авторитарный стиль разрешения конфликта, монолог, нежелание понять другого человека, стать на его позицию и адекватно оценить себя исключают предупреждение и продуктивное разрешение конфликтов. Выбор деструктивного способа разрешения конфликта предполагает вытеснение или псевдоразрешение конфликта, а также разрешение конфликта с помощью неприемлемых с точки зрения моральных и правовых норм общества действий в отношении себя или других. Поэтому на данном этапе важно локализовать конфликт: противодействовать инстинктивному желанию перейти в тотальное наступление для победы любой ценой.

Следующий шаг предполагает *реализацию плана и (или) его коррекцию*. Для реализации разработанного плана осуществляется выработка стратегии и тактики разрешения конфликта на основе выбора форм взаимодействия подростков и родителей и методов его разрешения. Действия по реализации намеченного плана проводят в соответствии с выбранным способом разрешения конфликта. Если необходимо, то производится коррекция ранее намеченного плана (возвращение к обсуждению; выдвижение альтернатив; выдвижение новых аргументов; обращение к третьим лицам (прародителям, педагогам и др.); обсуждение дополнительных уступок). Реализовать принятый способ решения конфликта помогают метод мысленного контроля или техника волевого мышления. Эти методы могут быть

использованы для выработки достаточной внутренней мотивации или контроля с целью реализации новых решений. Для этого необходимо: 1) провести совместно с подростками и их родителями обсуждение предложений; 2) создать атмосферу доверительного уважения, учитывая взаимные интересы; 3) определить и осознать истинные желания друг друга; 4) сделать акцент на том, как хорошо вместе решать «трудные» вопросы. Если процесс совместных действий заканчивается только принятием проработанного и согласованного решения, а дальше ничего не происходит и не меняется, то такое положение может явиться детонатором других, более сильных и продолжительных конфликтов. Причины, вызвавшие первый конфликт, не исчезают, а только усиливаются невыполненными обещаниями. Повторные переговоры проводить будет намного сложнее. Урегулированию конфликта с родителями способствуют такие эвристические предписания-рекомендации подросткам: постараться понять родителей, их требования, совет, просьбу; в случае конфликта не перебивать родителей, постараться выслушать их до конца; затем успокоиться самой (самому) и, успокаивая родителей (сядь с мамой (папой) рядом, обними ее (его), тихим голосом скажи все, что ты хотел(а) сказать им, еще раз; постарайся доказать родителям правильность своего подхода к разрешению проблемы, конфликта; если не удастся убедить родителей в целесообразности твоего варианта разрешения конфликта, то пойди на частичный или временный компромисс; если родители непреклонны и настойчиво «проводят в жизнь» свой вариант разрешения конфликта, то проанализируй – почему? Возможно, они правы? Проанализировав от начала до конца причину конфликта, свои ошибки и недостатки, постарайся извлечь для себя уроки на будущее.

Далее целесообразно перейти к реализации разработанной стратегии разрешения подросткового конфликта в семье. Для того чтобы данная стратегия способствовала конструктивному разрешению педагогической напряженности, необходимо придать ей конструктивно-развивающую направленность, которая характеризуется личностно ориентированным подходом к субъекту (к разрешению) продуктивного подросткового конфликта и выражается в положительной согласованности внутренней (отношение) и внешней (поведение) составляющих взаимодействия подростков и родителей. Внутренняя составляющая характеризуется установлением субъект-субъектных отношений между подростками и родителями, ориентацией на развитие и саморазвитие конфликтующих субъектов и отражается в соответствующей адекватной личностно-значимой позиции на конструктивное разрешение продуктивного подросткового конфликта с учетом целей, интересов, мотивов, потребностей, ценностей конфликтующих субъектов. Внешняя составляющая проявляется в позитивных поступках-воздействиях и адекватных поступках-ответах между конфликтующими субъектами

педагогического конфликта на основе педагогической тактики сотрудничества посредством вербальных и невербальных средств педагогического общения через диалогические формы педагогического взаимодействия и отражается в индивидуальном продуктивном стиле поведения конфликтантов. Единство и положительная согласованность внешней и внутренней составляющих конструктивно-развивающей направленности стратегии разрешения продуктивного подросткового конфликта способствует его конструктивному разрешению, преодолению назревших педагогических противоречий, установлению и дальнейшему развитию целесообразных взаимоотношений между подростками и родителями на качественно новой основе. Мы считаем, что в процессе реализации разработанной стратегии необходимо осуществлять анализ и самоконтроль каждого тактического действия с учетом ответных реакций со стороны конфликтующего субъекта, с учетом изменившихся условий протекания процесса разрешения конфликта. При необходимости производить коррекцию тактических действий, возвращаясь к обсуждению, выдвигению новых аргументов педагогических требований и расширению позитивно-ориентировочных. Результатом реализации данного этапа должно стать завершение педагогического конфликта и возобновление целесообразных гармоничных взаимоотношений между оппонентами. Задача состоит в том, чтобы превратить проблему в возможность извлечь из данной ситуации максимальную выгоду или хотя бы сделать потери минимальными. Следует воспринимать ситуацию только такой, какая она есть на самом деле, а не какой она должна быть вообще.

Попав в конфликтную ситуацию, мы должны извлечь из нее урок, чтобы предотвратить подобный поворот событий в следующий раз. Для этого необходимо: настроить себя в позитивном ключе к событию, каким бы оно ни было; не абсолютизировать отрицательные аспекты случившегося, так как часто они носят временный характер и легко разрешимы; проявлять максимальное дружелюбие по отношению к оппоненту, готовящемуся вступить или уже вступившему с вами в конфликт, быть готовым заняться разрешением общих с ним проблем.

Для решения конфликтов с подростками в семье по предлагаемой методике родителям и другим членам семьи предлагается руководствоваться следующими рекомендациями: 1. В любом конфликте надо стремиться соблюдать личное достоинство и уважительное отношение к ребенку подросткового возраста. 2. В конфликте важно понять сторону ребенка, войти в его «роль» и посмотреть на себя его глазами, задать себе вопрос: «А как бы я поступил (поступила) на его месте?» 3. В семейной жизни большое значение имеют такие принципы как взаимовыручка, взаимозаменяемость и т.п. Но если эти принципы не срабатывают, то, как один из способов решения, возможен вариант четкого распределения обязанностей в семье.

4. Взрослым не следует переносить свои внутренние конфликты, служебные (производственные отношения) на семейные. Не акцентировать внимания на недостатках, просчетах и ошибках ребенка, стараться помнить о достоинствах. 5. В конфликтных ситуациях стремиться к взаимному компромиссу и согласию. 6. Всегда помнить, что нежность, ласка, внимательное отношение, соучастие, доброе слово, шутка, юмор и т.п. могут уладить немало конфликтных ситуаций. Соблюдение предлагаемых рекомендаций будет способствовать снижению напряженности и оздоровлению семейных отношений, а также поддержанию нормальных психологических условий семейного воспитания подростков. Взаимное уважение и доброжелательность, взаимопомощь и участие, общие цели и совместная деятельность способствуют формированию единой семейной субкультуры, в которой отдельные «Я» интегрируются в совместное «Мы».

Третий этап – «Контроль и оценка результатов разрешения конфликта» – предполагает оценку эффективности разрешения продуктивного конфликта в семейном воспитании подростков посредством системного анализа, обобщения и итоговой оценки результатов. Системный анализ результатов разрешения продуктивного конфликта в семейном воспитании подростков предполагает: анализ эффективности решения поставленной педагогической задачи и адекватности поставленного педагогического диагноза конфликта; анализ эффективности разработанного плана; анализ эффективности выбранной стратегии разрешения продуктивного подросткового конфликта, возникающего в семье, и ошибок, допущенных при ее реализации; анализ адекватности выбранных форм и методов разрешения продуктивного конфликта в семейном воспитании подростков при реализации тактических действий. Контроль эффективности собственных действий предполагает критические ответы самому себе на вопросы: зачем я это делаю? Чего хочу добиться? Что затрудняет реализацию намеченного плана? Справедливы ли мои действия? Какие необходимо предпринять действия по устранению помех разрешения конфликта? и др. По завершению конфликта целесообразно: проанализировать ошибки собственного поведения; обобщить полученные знания и опыт решения проблемы; попытаться нормализовать отношения с оппонентом; снять дискомфорт (если он возник) в отношениях с близкими людьми; минимизировать отрицательные последствия конфликта в собственных состоянии, деятельности и поведении.

Завершение конфликта представляет собой прекращение конфликта по любым причинам. Основными формами завершения конфликта являются разрешение, урегулирование, затухание, устранение, перерастание в другой конфликт. Исход конфликта – это результат борьбы с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта.

Согласно предлагаемой нами методики, разрешить конфликт – это значит: устранить конфликтную ситуацию и исчерпать инцидент. Важно, чтобы при разрешении конфликта было найдено решение проблемы, из-за которой он возник. Чем полнее разрешено противоречие, тем больше шансов для нормализации отношений между подростками и родителями. Не менее существенной является победа правой стороны. Утверждение истины, победа справедливости благоприятно сказываются на социально-психологическом климате семьи. Необходимо помнить, что у неправой стороны тоже есть свои интересы. Их игнорирование может спровоцировать в дальнейшем новые конфликты в семейном воспитании подростков. Конфликт можно считать разрешенным, если: учтены, преобразованы или изменены объективные причины его возникновения; учтены, преобразованы или изменены субъективные причины его возникновения; преобразовано или изменено внутреннее стремление к достижению первоначальных целей и при этом снято отрицательное эмоциональное состояние, обычно его сопровождающее; устранено конфликтное поведение; выработан навык правильного поведения в будущем.

Степень продуктивности разрешения конфликта рассматривают с точки зрения его последствий для личности и межличностных отношений – негативных либо позитивных. Позитивную функцию конфликт выполняет в случае его продуктивного разрешения, являясь при этом движущей силой развития личности и межличностных отношений. Важно рассматривать не только закономерности возникновения, протекания и разрешения конфликта в зависимости от личностных особенностей включенных в конфликт субъектов, но и возможность детерминирующего влияния самого конфликта на целостное развитие личности. Исходным моментом развития личности выступает разрешение его противоречий – как внешних по отношению к личности, так и внутренних, локализирующихся в субъективном мире личности.

Негативное влияние на развитие личности оказывает так называемая консервация конфликта, когда личность настойчиво стремится не допустить изменений собственного поведения и структуры своей личности. Это негативно влияет на развитие адекватного понимания себя и другого, ситуации в целом и тормозит продуктивное разрешение конфликта.

Продуктивное разрешение подростково-родительских конфликтов предполагает сочетание уважения к личности подростка и самоуважения. Применительно к разрешению подростково-родительских конфликтов под продуктивностью может пониматься не только усвоение знаний, умений, навыков и способов разрешения конфликта, но и совместное личностное развитие субъектов конфликта. В семейном воспитании подростков родителям необходимо так разрешать конфликты, чтобы в семье оставалась

благоприятная, психологически комфортная атмосфера. Продуктивность разрешения конфликтов определяется отношением достигнутого результата к максимально достижимому. Применительно к разрешению подростково-родительских конфликтов под продуктивностью может пониматься не только усвоение знаний, умений, навыков и способов разрешения конфликта, но и совместное личностное развитие субъектов конфликта. Таким образом, продуктивное разрешение подростково-родительских конфликтов – это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие подростков и родителей. Конструктивное преодоление конфликтов предполагает принятие реальности, анализ сложившейся ситуации, способность различать главное и второстепенное, выделять составные части, возникшие в проблеме, и решать ее поэтапно. В этом случае конфликт является «поворотным пунктом жизненного пути личности, который приводит к новым высотам развития человеческой личности. Конфликт представляет собой «жизнь личности в ее высшей, актуальной форме, осознание глубокого противоречия, который требует концентрации всех физических, психических, интеллектуальных и духовных сил. И такой выход приводит к новому витку в развитии человека-подростка» [7, с. 281-282]. Конструктивность разрешения семейных конфликтов зависит от умения понимать, прощать и уступать. Одно из условий завершения конфликта – не добиваться победы, быть способным честно спросить у самого себя (и, главное, честно ответить себе), что же тебя на самом деле волнует. При аргументации своей позиции стараться не проявлять неуместный максимализм и категоричность. Лучше самим придти к взаимопониманию и не втягивать в свои конфликты других членов семьи. Если подросток потерпит неудачу, лучше, если он об этом скажет сам. Целесообразно разобраться и проанализировать вместе с ним, в чем была причина неудачи; приободрить и вселить уверенность в том, что подросток в состоянии самостоятельно справиться с этой задачей. Оценить конфликт и считать его разрешенным возможно, если: а) учтены или изменены объективные и субъективные причины его появления; б) изменено внутреннее стремление к достижению первоначальной цели и при этом снято негативное эмоциональное состояние; в) устранено конфликтное поведение; г) выработан навык конструктивного поведения в будущем.

Основными критериями конструктивного разрешения конфликтов являются: прекращение противодействия; устранение травмирующих факторов; достижение цели одной из конфликтующих сторон; изменение позиции индивида; формирование навыка активного поведения индивида в аналогичных ситуациях в будущем; степень разрешения противоречия и удовлетворенность сторон его результатами [1]. Степень разрешения противоречия состоит в том, что разрешение конфликта является частичным

(когда исключаются конфликтные действия, но побуждение к конфликту остается) и полным (здесь конфликт устраняется и на уровне внешнего поведения, и на уровне внутренних побуждений). Возможны такие варианты его разрешения: 1) полное разрешение на объективном уровне за счет преобразования объективной конфликтной ситуации, например, пространственное или социальное разведение сторон или предоставление им дефицитных ресурсов, отсутствие которых и привело к противоречию; 2) частичное разрешение на объективном уровне за счет преобразования объективной конфликтной ситуации в направлении создания незаинтересованности в конфликтных действиях; 3) полное разрешение на субъективном уровне за счет кардинального изменения образов конфликтной ситуации; 4) частичное разрешение на субъективном уровне за счет ограниченного, но достаточного для временного прекращения противоречия, изменения образов конфликтной ситуации [5, с. 93-94]. На основе системного анализа осуществляется обобщение результатов разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков в соответствии с поставленной целью и дается итоговая оценка его разрешения в соответствии с разработанными критериями конструктивного разрешения подросткового конфликта в семье, позволяющими дать итоговое заключение. Таковыми могут являться: 1) преодоление противоречия, возникшего между подростком и родителями; 2) снятие эмоциональной напряженности; 3) прекращение конфликтного взаимодействия; 4) устранение травмирующих факторов, минимизация негативных последствий конфликта, состояния, поведения, деятельности его субъектов; 5) достижение цели разрешения продуктивного подросткового конфликта, возникшего в семье, на основе учета интересов, мотивов, потребностей, ценностей каждого из конфликтующих субъектов; 6) благоприятный социально-психологический микроклимат в семье после разрешения конфликта, возникшего в семейном воспитании подростков; 7) удовлетворенность обеих сторон достигается в результате разрешения конфликта, возникшего в семейном воспитании подростков, на основе выработанной единой позиции, гуманизации отношений и установлении целесообразных взаимоотношений на качественно новой основе; 8) формирование умений и навыков конструктивного разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков на основе продуктивного взаимодействия.

Четвертый этап – рефлексивно-коррекционный. На данном этапе осуществляется коррекция процесса разрешения продуктивного подросткового конфликта, переработка информации, а также выработка коррекционных воздействий и их реализация. На основании изложенного нами подхода можно представить методику разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков.

При ознакомлении будущих педагогов с данной методикой необходимо учитывать типы конфликтов, возникающих в семейном воспитании подростков, а также структуру конфликта. Предложенная нами методика разрешения продуктивных подростковых конфликтов предполагает: 1) сотрудничество взрослых и детей подросткового возраста в разрешении конфликтов, однако функция родителей заключается не только в трансляции социального опыта, но и в проектировании хода интеллектуального, коммуникативного и творческого развития подростков и межличностных подростково-родительских отношений в процессе конфликта, а также в оказании помощи ребенку подросткового возраста в его развитии; 2) разрешение конфликтов, строящееся на сотрудничестве подростков и их родителей; 3) обеспечение педагогических условий для самосовершенствования и саморазвития личности.

Сказанное дает возможность заключить, что, во-первых, конфликты могут быть легко преодолены, если взглянуть на конфликт как на задачу, которая должна быть решена. Определение главных причин конфликтов и источника напряжения является центральным в решении конфликтной ситуации, а также влияет на возможность прийти к соответствующему решению. Во-вторых, факт признания существующих между индивидами противоречий, объективное обсуждение проблемы, выяснение сути конфликта, умение сторон видеть главное способствует успешному поиску решения противоречия. Полное разрешение противоречия способствует нормализации взаимоотношений подростков и родителей и влияет на конструктивность разрешения конфликта. В-третьих, готовность к разрешению конфликта влияет на смену конфликтной установки субъектов конфликтного взаимодействия, а также оказывает решающую роль в разрешении конфликта в целом. Поиск альтернатив предполагает оценку и осуществление выбора вариантов решений, а также креативный поиск идей, служит опытом раскрепощения и источником конструктивных решений. В-четвертых, особенность оценки результатов разрешения конфликта в устранении конфликтной ситуации, ликвидации инцидента, а также в нахождении решения проблемы, из-за которой возник конфликт. Оценка продуктивности разрешения конфликта определяется уровнем усвоения знаний, умений, навыков и способов разрешения конфликта, а также степенью личностного развития субъектов конфликта. Рефлексия и коррекция процесса разрешения продуктивного подросткового конфликта строится на переработке информации, а также выработке коррекционных воздействий и их реализации. В целом методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков предполагает совокупность приемов и методов, их целесообразное использование для поэтапной реализации моделей педагогических функций подростковых конфликтов, возникающих в семье, и

способствующих продуктивному разрешению конфликтов, развитию личности подростка и межличностных подростково-родительских отношений.

Выводы

1. Методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков предоставляет некоторые возможности для выхода на конструктивный путь решения подростковых конфликтов в семье. При разработке методики необходимо учитывать типы конфликтов, возникающих в семейном воспитании подростков, а также их структуру.

2. Разрешение продуктивных конфликтов в семье предполагает сотрудничество специалистов с подростками и их родителями. Методика разрешения продуктивных конфликтов в семейном воспитании подростков предполагает совокупность приемов, методов, их целесообразное использование для поэтапной реализации моделей педагогических функций подростковых конфликтов, возникающих в семье и способствующих продуктивному разрешению конфликтов, развитию личности подростков и межличностных подростково-родительских отношений.

Литература

1. Deutch, M. *Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, L., 1973.
2. Thomas, K.W., R.N. *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. ХИСОМ, Inc., 1990.
3. Анцупов, А.Я., Баклановский С.В. *Конфликтология в схемах и комментариях*. СПб.: Питер, 2005.
4. Анцупов, А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология: Учебник для вузов*. Москва: ЮНИТИ, 2000.
5. Ковалев, С.В. *Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1991.
6. Козырев, Г.И. *Введение в конфликтологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
7. Осипова, А.А. *Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях*. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006.
8. Шейнов В.П. *Конфликты в нашей жизни и их разрешение*. Минск: Харвест, 1999.
9. Шевчук Н., Римской Р., Шостром, Э. *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации*. Москва: Апрель-Пресс, изд-во Института Психиатрии, 2004.

Summary

S.N. Kurovskaja

**THE SPECIFICS OF FUTURE TEACHERS TRAINING
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TO THE
TECHNIQUE OF THE PRODUCTIVE CONFLICTS
BETWEEN TEENAGE AND PARENTS PERMISSION**

The article touches upon some methods of teaching students teenage and parental family conflict resolution techniques. There have been shown the reasons of usage of productive teenage and parental family conflict resolution techniques by students. These techniques will help students to form psychological and pedagogical readiness for family interaction, to develop their professional qualities which will guarantee success of this interaction.

Key words: the systematization of these techniques, the interaction and communication of teenagers, help students to form psychological and pedagogical readiness.

Об авторе

Куровская Светлана Николаевна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной и коррекционной педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: Республика Беларусь, 230030, г. Гродно, ул. Болдина, д.12 «А», кв. 76.

Вячеслав Муха

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие развитию личностных и профессиональных качеств, необходимых для самореализации личности курсантов в профессиональной деятельности. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по применению в образовательном процессе педагогических условий, необходимых для профессиональной самореализации курсантов.

Ключевые слова: самореализация, самореализация в профессиональной деятельности, педагогические условия.

Введение

В современных условиях осуществляется перевод деятельности Вооруженных Сил Республики Беларусь на новый качественный уровень, соответствующий инновациям в военном деле, поддержанию их боеспособности при любых изменениях военно-политической обстановки [9, с. 149]. Социально-политические изменения в обществе, совершенствование законодательной базы Республики Беларусь в военной области, реформирование Вооруженных Сил Республики Беларусь привели к повышению требований к профессиональным и личностным качествам будущего офицера. «Насколько эффективно за годы обучения в образовательном процессе высшего учебного заведения удастся сформировать и развить потребности курсантов в профессиональной самореализации личности, настолько эффективно будет действовать офицер в войсках, обучая и воспитывая подчиненных и осуществляя руководство служебной деятельностью и воинскими коллективами. От уровня сформированности потребностей в профессиональной

самореализации личности курсанта зависит также его дальнейший профессиональный и личностный рост, достижение им определенных жизненных и профессиональных целей» [6, с. 12].

Актуальность проблемы. Поиск путей самореализации будущих военных специалистов в профессиональной деятельности обуславливает необходимость выработки новых форм организации образовательного процесса, применения современных средств и методов обучения. В связи с этим возрастает необходимость и актуальность осмысления проблем, связанных с процессом самореализации личности обучаемых, создания благоприятной образовательной среды и оптимизации условий осуществления этого процесса.

Цель исследования – выявление, теоретическое обоснование и проверка на практике педагогических условий, способствующих развитию личностных и профессиональных качеств, необходимых для профессиональной самореализации курсантов.

Методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, устный опрос. Теоретико-методологической основой исследования являются: положения гуманистической психологии (К.А. Абульханова-Славская, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); положения теории деятельности и деятельностного подхода к развитию личности (Р.А. Зобов, Л.А. Коростылева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); данные психологии личности, рассматривающие ее самосознание, саморазвитие, самоопределение, самореализацию (Л.И. Анцыферова, А.И. Березенцева, Б.С. Гершунский, И.Д. Егорычева, Р.А. Зобов, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов и др.); теория обучения творческому саморазвитию (В.И. Андреев). Большое творческое и практическое значение имеют научные положения военных педагогов и психологов о закономерностях формирования профессионализма (А.В. Барабанщиков, И.В. Биочинский, В.П. Давыдов, С.П. Желтобрюх, А.С. Мальцев и др.).

Анализ данных исследования.

Использование понятия «самореализация» и идей, положенных в его основу, духовного становления и самостоятельного максимального воплощения эмоционально-интеллектуальных потенциалов уходит вглубь веков. На протяжении истории человечества проблема развития личности, самопознания, самореализации ее экзистенциальной сущности волновала ученых разных времен и народов. Трудно назвать такую науку о человеке, в которой тем или иным образом не затрагивалась бы проблема самореализации. На разных этапах эволюции человечества и развития системы наук эта проблема вставала перед мыслителями. Термин «самореализация» используется в отечественной и зарубежной психологической, педагогической, философской, социологической и другой общественно-научной литературе. В отечественных психологических и педагогических исследованиях он начал

употребляться в последние годы, в социологических и других общественно-научных – в середине XX века [11, с. 29].

Философско-методологические основы проблемы самореализации рассмотрены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Батищева, М.С. Каган, В.И. Муляра и др.

Психолого-педагогические аспекты проблемы изложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, О.С. Гребенюка, А.В. Карпова, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, В.С. Мерлина, З.И. Равкина, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Уманского и др.

В отечественной психологической и педагогической науке вопросы самореализации рассматривались в работах и диссертационных исследованиях М.А. Дыгун, И.Н. Клашниковой, Т.Ф. Мушинской, Т.Н. Родевич, Е.И. Сотник, И.Г. Шендрик и др.

В современной военной педагогике проблема профессиональной самореализации курсантов военных факультетов в условиях современной образовательной среды высшего учебного заведения специально не рассматривалась. Отдельные ее аспекты нашли отражение в работах в основном российских исследователей А.В. Костеневского («Формирование потребности в профессиональной самореализации личности курсантов ВВУЗов ВВ МВД РФ»), Н.Н. Радула («Особенности профессиональной самореализации военного психолога»), Е.Г. Надежкина («Педагогическое стимулирование профессиональной самореализации курсантов военных вузов»), К.В. Аксенова («Организация военно-профессиональной подготовки общевоинских офицеров в вузе командного профиля»), С.В. Калашниковой («Формирование готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России»), Н.В. Мамедовой («Формирование исследовательских умений курсантов в системе целостного педагогического процесса военного вуза») и др.

Оптимизация процесса самореализации личности курсантов в профессиональной деятельности должна рассматриваться как побуждение его к проявлению активности, как процесс целенаправленных усилий со стороны педагогов по актуализации его внутренних потенциалов. По мнению М.А. Дыгуна, «... самореализация важна как для конкретного человека, так и для любого прогрессивного общества. Ведь самореализующийся человек – это счастливая, позитивная, продуктивная личность. Он вносит свой вклад и в материальное благосостояние, и в духовное развитие социума. Поэтому в обществе нужно создавать оптимальные внешние (социальные, политические, экономические) условия для реализации каждой личностью своего потенциала» [2, с. 57]. Создание условий для успешной самореализации курсантов в профессиональной деятельности особенно актуально с учетом того, что сама среда и условия обучения предъявляют достаточно жесткие

требования к личности курсанта, поступившего на военный факультет, обусловленные как самой спецификой обучения, так и возрастающими требованиями к качеству подготовки военного специалиста. К. Роджерс писал: «Ничто не может заставить прорасти зерно, но можно создать достаточно благоприятные условия, в которых оно прорастет» [11, с. 58]. Он исходил из идеи, что принципиально важны условия, в которых происходит становление личности человека, и вследствие которых он способен самостоятельно и ответственно выстраивать цели, задачи, планы личностной самореализации.

На основе теоретического анализа материалов современных научных исследований, результатов наблюдения, анализа образовательного процесса и процесса общения с выпускниками военных вузов, представителями заказчика было выдвинуто предположение, что самореализация личности курсантов в профессиональной деятельности будет проходить более эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- осознание курсантами ценностей профессиональной деятельности будущего военного специалиста, постановка ими реальных целей и поиск эффективных путей и средств их реализации;
- формирование в системе учебно-профессиональной деятельности военного факультета межпредметных компетенций;
- определение примерного содержания структурных компонентов деятельности курсанта по самореализации в профессиональной деятельности;
- выявление и диагностика личностных новообразований, способствующих самореализации курсантов в профессиональной деятельности;
- выстраивание содержания образовательной среды военного факультета с учетом логики учебных дисциплин и требований документов, регламентирующих деятельность военнослужащих в этой области, с одной стороны, а с другой – ориентация на интересы, способности и творчество курсантов, их стремление к жизненной и профессиональной самореализации;
- полноценная реализация потенциалов и стремлений личности курсантов в профессиональной деятельности должна выступать одной из приоритетных задач деятельности педагога, ее организующего.

С целью проверки и обоснования эффективности применения педагогических условий, необходимых для их самореализации в профессиональной деятельности, был организован педагогический эксперимент.

Экспериментальная часть работы проводилась на базе военного факультета в Учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» в несколько этапов. В ходе констатирующего эксперимента исследовались жизненные ценности курсантов, их отношение к понятию «самореализация в профессиональной

деятельности», личностные новообразования, способствующие самореализации личности курсантов в профессиональной деятельности, условия образовательной среды военного факультета, стимулирующие самореализацию курсантов в профессиональной деятельности. Полученные нами в ходе анкетного опроса результаты дали основание полагать, что существуют противоречия между:

- определенным стремлением курсантов к самореализации в профессиональной деятельности и низким уровнем подготовленности педагогов к стимулированию этого процесса в учебной деятельности;
- необходимостью помощи курсантам в самореализации в профессиональной деятельности и недостаточным уровнем разработанности педагогических средств, стимулирующих данный процесс.

Результаты анкетирования, дополненные анализом бесед с респондентами и преподавателями, позволили сделать следующие выводы:

1. Курсанты связывают самореализацию, как правило, с проблемой формирования установок и ценностных ориентаций личности под воздействием образования.

2. Чрезвычайно важным становится воспитание у курсантов стремления к постоянному самосовершенствованию, умению планировать профессиональное и личностное саморазвитие, приобретению профессиональной компетентности и мобильности.

3. Сложившиеся формы и методы обучения не в полной мере способствуют реализации качеств личности курсантов, профессиональная самореализация курсантов в образовательном процессе проходит сложно и неэффективно.

Все сказанное выше подтвердило предположение о необходимости оптимизации процесса профессиональной самореализации курсантов. С этой целью в рамках исследования был организован формирующий педагогический эксперимент, суть которого заключалась в апробации эффективности реализации педагогических условий, способствующих профессиональной самореализации курсантов.

Основным отличием организации образовательного процесса являлось то, что в экспериментальной группе в рамках учебной программы обучение было организовано на основе педагогических условий, способствующих профессиональной самореализации. Контрольная группа обучалась с использованием традиционных форм и методов преподавания.

Сложность изучения самореализации состоит в том, что самореализация не может наблюдаться непосредственно и объективно, ибо мы можем фиксировать лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного

количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования [7]. По мнению Л.А. Коростылевой, надежным критерием профессиональной самореализации может считаться удовлетворенность человека своей профессиональной деятельностью. Причем, чувство удовлетворения результатом и процессом его достижения сопряжено «... с удовлетворением собой, тем, что смог сделать; принятием жизни; состоянием гармонии с собой и окружающим миром; подъемом сил; интересом к жизни» [5, с. 22]. Чем в большей степени человек самореализуется, тем чаще он испытывает положительные эмоции, тем полнее переживает удовлетворенность жизнью в целом. То есть понятие самореализации тесно соприкасается с важной характеристикой человеческой личности – удовлетворенностью самореализацией. По-другому это можно назвать субъективной оценкой уровня достигнутой самореализации.

Мы предположили, что в качестве показателя уровня самореализации личности следует рассматривать степень соответствия системы ценностей исследуемых системе ценностей, присущей самореализующейся личности. По мнению А. Маслоу, ценностные ориентации самореализующейся личности представляют собой своего рода эталон, «научную», не имеющую ничего общего с предубеждениями исследователя, «естественную систему ценностей» [10, с. 196]. Но самореализацию целесообразно понимать не только так, как считает А. Маслоу (присущую лишь особым людям потребность), а как процесс, сопровождающий жизнь любого человека, во многом определяющий его удовлетворенность ею.

Когда мы говорим о самореализации, как о реализации ценностей, мы предполагаем наличие некоторого объективного уровня реализации ценностей через соответствующие достижения личности. Вместе с объективным уровнем самореализации существует и оценка самим человеком собственного уровня самореализации, которая, очевидно, может не совпадать с объективным уровнем, но, логично предположить, должна в большей или меньшей степени ему соответствовать [8, с. 21]. В педагогической аксиологии ценность рассматривается как одна из ключевых категорий. «Трактовка понятия «ценность» охватывает то, что вообще значимо, что важно для личности и общества, что достойно усвоения человеком, что вызывает позитивные переживания и является целью людских стремлений. Доказывается, что «ценность» может рассматриваться как критерий для оценки интересующих нас личностей, явлений, норм. Ценности сравниваются с канонами, на которые опирается общественная жизнь, существование человека и группы людей» [12, с. 13].

В нашем эксперименте мы использовали субъективную оценку исследуемыми уровня реализации значимых для них ценностей (ценностей-целей, ценностей-средств) по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

[3, 4, 8] и определяли степень соответствия ценностей исследуемых ценностным ориентациям самореализующейся личности с использованием соответствующих процентных шкал самоактуализационного теста (САТ), созданного на базе опросника РОИ Э. Шостром [1, 13]. Для определения уровня самореализации нами было проанализировано несколько компонентов, определяющих соответствие ценностей исследуемых ценностным ориентациям самореализующейся личности, в начале и в конце проведенного формирующего эксперимента.

Обратимся к результатам, полученным по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей (рисунок 1). Анализируя иерархию *терминальных ценностей*, следует обратить внимание на то, что в начале педагогического эксперимента в системе терминальных ценностей испытуемых (контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп) наиболее высокий ранг значимости занимали здоровье (3,96), любовь (5,44), счастливая семейная жизнь (7,28), материально обеспеченная жизнь (5,94), уверенность в себе (6,92), активная деятельная жизнь (7,33). Такие ценности, как красота природы и искусства (14,84), счастье других (14,72), творчество (14,33), развлечения (13,50), познание (10,87), общественное признание (10,83) занимают в иерархии ценностей последние места.

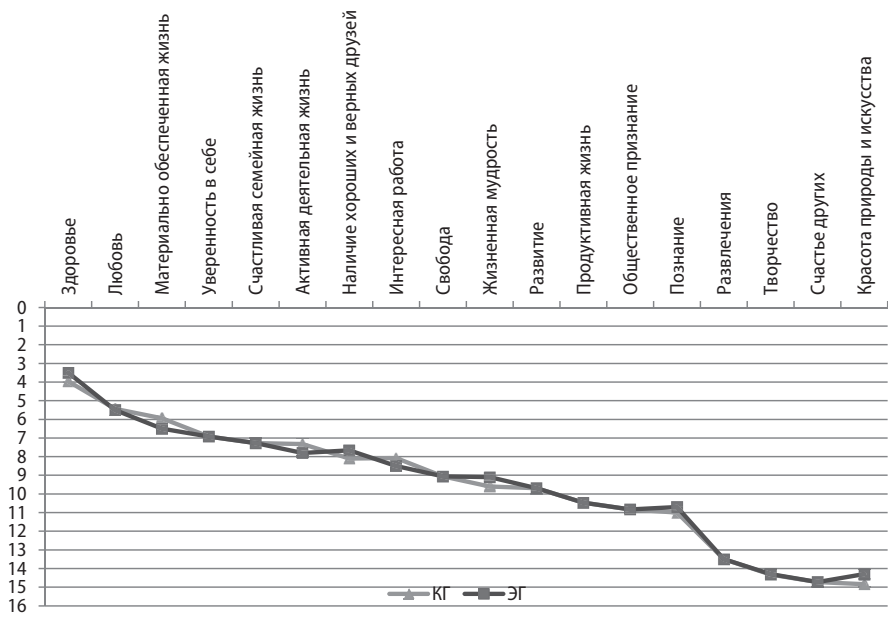


Рисунок 1. Сравнительный анализ результатов групповой иерархии терминальных ценностей у курсантов контрольной и экспериментальной групп в начале исследования.

В конце педагогического эксперимента в системе *терминальных ценностей* испытуемых динамика ведущих рангов в общей системе ценностей-целей указывает на определенные изменения результатов в группах (рисунок 2). При относительно равных результатах, полученных в начале эксперимента, в конце эксперимента были обнаружены достоверные различия по ценностям: активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, интересная работа, наличие хороших и верных друзей, познание, продуктивная жизнь, развитие, свобода, уверенность в себе, общественное признание. Явно прослеживаются изменения в экспериментальной группе в сторону увеличения рангов по такой группе терминальных ценностей как ценности профессиональной самореализации и личной жизни. В контрольной группе выявленные изменения незначительны и свидетельствуют о том, что увеличение либо уменьшение рангов по группам терминальных ценностей не произошло.

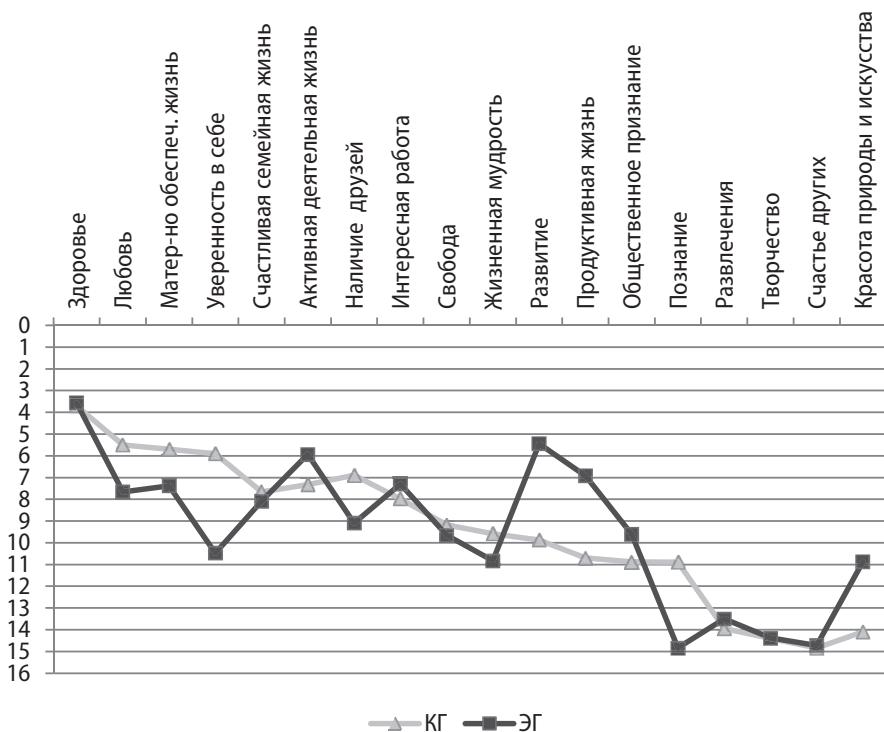


Рисунок 2. Сравнительный анализ результатов групповой иерархии терминальных ценностей у курсантов контрольной и экспериментальной групп в конце исследования.

Анализ *иерархии инструментальных ценностей* доказывает, что ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей образуют четыре блока ценностей – этические ценности (воспитанность, жизнерадостность), ценности профессионального самоопределения (ответственность), индивидуальные ценности (независимость), интеллектуальные ценности (образованность).

На уровне нормативных идеалов (на уровне убеждений) для обеих групп в начале эксперимента наиболее значимыми являются ценности достижения, самостоятельность, безопасность. На уровне индивидуальных приоритетов (конкретные поступки) наиболее значимыми являются такие ценности, как самостоятельность, достижения, гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие). Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как традиции, универсализм, стимуляция (волнение и новизна). На уровне индивидуальных приоритетов наименьшей значимостью обладают такие ценности, как традиции, комфортность, власть.

В конце педагогического эксперимента в системе инструментальных ценностей испытуемых динамика ведущих рангов в общей системе ценностей-целей показывает на определенные изменения результатов. При относительно равных результатах, полученных в начале эксперимента, в конце эксперимента были обнаружены позитивные изменения в экспериментальной группе.

Таким образом, различия, обнаруженные в степени реализации групповых иерархий-ценностей, позволяют сделать вывод о том, что испытуемые экспериментальной группы изменили свои предпочтения с базовых, социализирующихся ценностей, выражающихся в конкретных представлениях о своем будущем (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь) и реализуемых с помощью индивидуалистических ценностей (т.е. материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь) на ценности профессиональной самореализации и личной жизни.

Результаты, полученные по методике М. Рокича, подтверждаются результатами, полученными с использованием соответствующих процентных шкал самоактуализационного теста (САТ).

Таким образом, проведя анализ результатов исследования по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича и самоактуализационного теста (САТ), можно сделать общий вывод о сформированности у курсантов контрольной и экспериментальной групп системы ценностей, приоритетами которой являются индивидуальные ценности, конкретные жизненные ценности, этические ценности, ценности профессионального самоопределения, а также интеллектуальные ценности. Представителей рассматриваемой экспериментальной группы также можно охарактеризовать как

самостоятельных (самостоятельность мышления и выбора способов действия в творчестве и исследовательской активности), ориентированных на достижения (личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами). Различия, обнаруженные в степени реализации групповых иерархий ценностей, позволяют сделать вывод о том, что курсанты экспериментальной группы изменили свои предпочтения в конце исследования с базовых, социализирующихся ценностей, выражающихся в конкретных представлениях о своем будущем и реализуемых с помощью индивидуалистических ценностей, на ценности профессиональной самореализации и личной жизни. В результате применения в учебном процессе военного факультета педагогических условий, способствующих развитию личностных и профессиональных качеств, необходимых для профессиональной самореализации курсантов, наблюдается положительная динамика по степени самоактуализации обучаемых экспериментальной группы.

Выводы

1. Успешность процесса профессиональной самореализации курсантов находится в тесной зависимости от комплекса личностных предпочтений курсантов, таких как ценностное отношение к собственной личности, предполагающее принятие себя таким, какой есть, симпатию к себе, стремление к самоизменению, самосовершенствованию.

2. Организация образовательного процесса военного факультета на основе педагогических условий, необходимых для профессиональной самореализации курсантов, способствует активизации процесса включения курсантов в учебную и профессиональную деятельность. У курсантов развивались способности и готовность к освоению учебного материала, умение использовать его научное содержание в качестве методологического, теоретического и информационно-технологического средства разрешения учебных и профессиональных задач, обоснования и выполнения целевых видов познавательной и профессиональной деятельности.

3. Апробация педагогических условий, способствующих развитию личностных и профессиональных качеств, необходимых для профессиональной самореализации курсантов в образовательном процессе военного факультета в ходе экспериментальной работы подтвердила, что они обеспечивают динамичность процесса профессиональной самореализации курсантов в условиях университета, позволяют своевременно и адекватно корректировать ход образовательного процесса.

4. Подтверждена необходимость и возможность стимулирования процесса самореализации личности курсантов посредством формирования ценностного отношения к собственной личности через учет в целостном

образовательном пространстве военного факультета лично значимых потребностей курсантов; характера их ценностного самоотношения в процессе приобщения к общечеловеческим и профессиональным ценностям при углубленном изучении специальных дисциплин и дисциплин специализации.

5. Результаты исследования могут быть использованы для:

- актуализации процесса самореализации личности курсантов, организации их самообразовательной деятельности в процессе вузовского обучения, внедрения в образовательный процесс военного факультета инновационных технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности курсантов и переход от репродуктивного обучения к продуктивному, творческому;
- обеспечения реализации деятельностного аспекта формирования профессиональной самореализации курсантов на основе «субъект-субъектного» взаимодействия участников образовательного процесса;
- повышения системности в усвоении профессиональных знаний, умений и навыков, их мобильности и прочности усвоения, проявления творчества при решении профессионально ориентированных заданий, проявления мотивационной готовности к профессиональной деятельности, определения ценностей профессиональной деятельности, оценки собственного профессионального образа;
- развития компетенций будущего офицера-специалиста;
- выстраивания содержания образовательной среды военного факультета с ориентацией на интересы, способности и творчество курсантов, их стремление к жизненной и профессиональной самореализации.

Литература

1. Гозман, А.Я., Кроз, М.В., Латинская, М.В. *Самоактуализационный тест*. Москва: Дело, 1995.
2. Дыгун, М.А. Развитие внутренней свободы как условие самореализации человека. *Психологический журнал*, 2009, № 1, с. 57-60.
3. Елисеев, О.П. *Практикум по психологии личности*. СПб.: Питер, 2000.
4. Карелина, А.А. *Психологические тесты*. Москва: Мысль, 2000.
5. Коростылева, Л.А. *Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования. Психологические проблемы самореализации личности*, вып. 2. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 1998.
6. Костеневский, А.В. *Формирование потребности в профессиональной самореализации личности курсантов ввузов ВВ МВД РФ*: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01. Саратовский гос. ун-т. Саратов, 2000.
7. Кудинов, С.И. *Самореализация как системное психологическое образование*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <[http:// www.relga.ru / Environ / WebObjects / articles.](http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/articles)>
8. Леонтьев, Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Рефл-бук, 1992.
9. Мальцев, Л.С. *Деятельность органов военного управления по поддержке и укреплению воинской дисциплины*. Минск: Асобны дах, 2002.
10. Маслоу, А. *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук, 1997.
11. *Психология с человеческим лицом*. Под. ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва: Смысл, 1997.
12. Сотник, Е.И. Управление процессом самореализации личности студента вуза. *Кіраванне ў адукацыі*. 2005, № 8, с. 29-33.
13. Тарантей, В.П. *Педагогическая мысль в современной Польше*. Гродно: ГрГУ, 2009.
14. Фетискин, Н.П. *Социально-психологическая диагностика развития малых групп*. Москва: Дело, 2002.

Summary

V.M. Mucha

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MILITARY FACULTY
CADETS' SELF-REALIZATION IN PROFESSIONAL
ACTIVITY**

The article deals with the pedagogical conditions conducive to the development of personal and professional qualities necessary for self-identity of students in professional activities. The results of experimental work on the application in the educational process of pedagogical conditions necessary for professional fulfillment cadets.

Keywords: self-realization, self-realization in professional, pedagogical conditions

Об авторе

Муха Вячеслав Михайлович, заместитель начальника военного факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы по учебной и научной работе, магистр педагогических наук, аспирант кафедры педагогики. Адрес: 230006, Гродно, Фольош 15/219. E-mail V.M.Mukha@mail.ru или V.M.Mukha@grsu.by. Научные интересы: теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь.

Лариса Тарантей

ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Автор рассматривает проблему снижения уровня доверия к себе студентов-первокурсников в адаптационный период. Сложившаяся в этот период стратегия социально и личностно значимого поведения оказывает влияние не только на результативность обучения в вузе, но и определяет успешность самоактуализации в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: доверие к себе, уровень доверия к себе, образовательный процесс, адаптация к образовательному процессу вуза, самообразование, самоактуализация личности, ценностные ориентации.

Одним из основных ориентиров современного образования выступает самостоятельная творческая личность выпускника вуза, способная к постоянному профессиональному росту и творческой самоактуализации. Практическая реализация этой задачи предполагает подготовку будущего педагога, способного не просто применять знания и умения в своей профессиональной деятельности, но и готового преобразовывать педагогическую действительность, выходить за пределы ситуации и выстраивать собственную профессиональную стратегию. В основе такого поведения педагога лежит оптимальный уровень доверия к себе в целом, и доверия к себе в профессиональной деятельности в частности.

Изменение социальной позиции студентов-первокурсников, системы их взаимоотношений с миром, окружающими, с собой требует определенного периода адаптации. В данный период в соответствии с изменившимися условиями жизнедеятельности формируются новые формы и механизмы поведения, происходит приспособление к образовательной среде вуза, закладываются предпосылки дальнейшего психологического, личностного и

социального развития. Адаптированный студент не просто соответствует новой образовательной среде уровнем сформированности психологических свойств, учебных, социальных, коммуникативных умений, но и готов к потенциальному развитию в ней своего личностного, физического и интеллектуального потенциала в процессе освоения будущей профессиональной деятельности. Снижение уровня адаптированности студентов в период вхождения в систему образования вуза сопровождается отрицательной динамикой учебной эффективности и самооэффективности, неудовлетворенностью сделанным профессиональным выбором, низким уровнем взаимоотношений в учебных группах студентов, повышением уровня тревожности первокурсников, и, как следствие, – изменением в негативную сторону представлений о педагогической профессии [2, с. 3]. Кризисный характер протекания адаптации студентов-первокурсников во многом определяется снижением уровня доверия к себе, несформированностью умений гармонизировать отношения с миром, с другими людьми и с собой в изменяющихся жизненных условиях.

Одним из путей решения данной проблемы автору видится возможность использования потенциала курса «Введение в специальность», ориентированного на осмысление первокурсниками происходящих изменений на первых этапах профессионализации, формирование новой системы ценностей и педагогического мышления.

Возможность выделения доверия к себе как относительно самостоятельного субъектного феномена личности доказана российским психологом Т.П. Скрипкиной. В рамках единой модели доверия, включающей самостоятельные социально-психологические явления – доверие к миру, доверие к себе и доверие к другим – доверие к себе представляет форму ценностного отношения к собственной субъектности в сочетании с ценностным отношением к внешним условиям активности [4, с. 168]. По мнению Т.П. Скрипкиной, доверие к себе является сложным образованием, которое включает в себя психологические образования разного порядка. Так, в структуре доверия к себе выделяют побудительную, прогностическую, ценностно-смысловую переменные (рисунок 1).

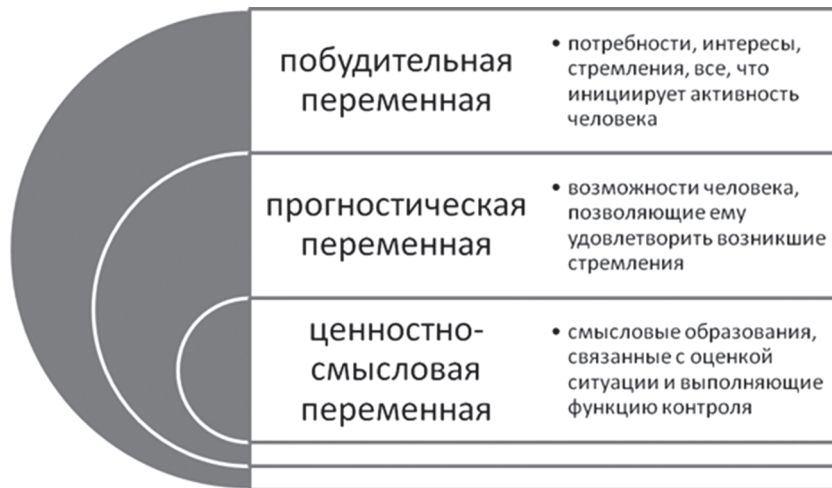


Рисунок 1. Психологическая структура доверия к себе (по Т.П. Скрипкиной)

Для нашего исследования такое детальное видение структуры доверия к себе имеет особое значение, поскольку именно на этапе «вхождения» студента в профессиональную подготовку в вузе происходит первичное ценностно-смысловое переосмысление окружающей действительности, формируются и углубляются мотивы учебной и профессионально-педагогической деятельности, создаются условия для предстоящей активности, ориентированной на самоактуализацию в новой для себя сфере жизнедеятельности. Для понимания внутренних механизмов формирования доверия к себе развивающейся личности на первых этапах профессионального становления необходимо привести основные положения теории инициативных психологических систем (В.Е. Клочко). В понятие «психологическая система» автор включает личность, деятельность и психику, образующие единую психологическую ситуацию, и доказывает, что в основе разрешения каждой такой ситуации лежит противоречие, имеющее ценностно-смысловую окраску. Результатом разрешения противоречия могут стать адаптивные формы поведения, когда человек осуществляет попытку «уйти» от потенциальной проблемы, избежать перестройки деятельности, либо вообще не увидеть возникающих в процессе деятельности противоречий. Наиболее ценными, имеющими продуктивный выход, становятся неадаптивные формы поведения, когда человек осознает свои возможности, адекватно оценивает ситуацию и предпринимает шаги к ее преобразованию. Ценность такого поведения заключается в порождении новых смыслов, возможной актуализации новых потребностей [2, с. 51].

Человек, сталкиваясь с проблемными ситуациями, избирает определенную стратегию поведения по преодолению этих ситуаций (неадаптивная форма поведения) или стремится к избеганию таких ситуаций, уходу от противоречий (адаптивная форма поведения). На каждом значимом этапе человеческой жизни, сопряженном с переменами и сменой ситуации жизнедеятельности, происходит формирование своеобразного эмоционально-установочного комплекса (термин В.Е. Ключко). Данный комплекс, с одной стороны, связан с позицией личности, сформировавшейся в прошлом, с другой – выводит ее на новый уровень взаимодействия с окружающим миром, определяет стратегию поведения в меняющейся ситуации.

Рассмотрение во взаимосвязи теории доверия (Т.П. Скрипкина) и теории инициативных систем (В.Е. Ключко) позволяет нам взглянуть на проблему адаптации первокурсников через призму понятия «доверие к себе» как определенной позиции адаптирующейся личности при решении возникающих противоречий. Именно доверие к себе оказывает влияние на поиск личностных смыслов в новой для студентов деятельности, участвует в процессе целеобразования, позволяет находить адекватные ситуации и соответствующие собственным возможностям способы преобразования окружающей действительности, пути выхода за пределы ситуации. От сформированности установки на доверие к себе будет зависеть «радиус самораспространения» [4, с. 137], определяющий масштаб жизненных задач, которые студент способен ставить для себя. Образовательный процесс вуза в целом, и на первом курсе в частности, должен быть ориентирован на развитие у студентов рефлексии своих возможностей, осознание социального значения сверхнормативной активности современного человека, педагога.

Интересной для нашего исследования видится и природа становления доверия к себе. Формируясь на более ранних этапах развития личности, доверие к себе «созревает» в системе взаимодействия со взрослыми. К подростковому возрасту уже закрепляются типичные для взрослых формы поведения в потенциально проблемных ситуациях [4, с. 138]. Оптимальность уровня сформированности доверия к себе сопряжена с позитивными эмоциональными подкреплениями взрослыми социальной значимости неадаптивных форм активности и поведения. Таким образом, первокурсник приходит в вуз с уже достаточно сложившейся системой ценностей, определенным видением стратегии достижения целей в соответствии с внутренними личностными смыслами. Однако, попадая в новую для себя ситуацию, он нуждается в дополнительных социокультурных ориентирах, формирующих установку на доверие к себе в незнакомой сфере жизнедеятельности. По определению Т.П. Скрипкиной, доверие к себе раскрывается как рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру

[4, с. 139]. Отсюда следует, что организация целенаправленной работы по формированию личностных смыслов как образовательной, так и будущей профессиональной деятельности, с ориентацией на неадаптивные формы активности, является актуальной педагогической **проблемой**.

Цель: исследовать изменения доверия студентов к себе в адаптационном периоде вуза.

На основании приведенных выше теоретических положений и осмысления педагогической действительности, нами была сформулирована эмпирическая гипотеза, согласно которой в период адаптации у студентов-первокурсников снижается уровень доверия к себе в тех сферах деятельности, которые напрямую связаны с образовательным процессом вуза.

Методы исследования. В качестве инструментария проверки гипотезы нами был избран и модифицирован в соответствии с целями исследования «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), включающий перечень основных жизненнозначимых для человека сфер. Использование данного опросника дает возможность выделить те сферы жизнедеятельности, в которых респонденты в большей (меньшей) степени испытывают доверие к себе.

Организация исследования. Респондентам было предложено оценить уровень доверия к себе в таких значимых сферах как учебная, интеллектуальная деятельности, решение бытовых проблем, построение взаимоотношений с одноклассниками, с другими студентами, с преподавателями, с членами семьи. Также оценивалось умение нравиться представителям противоположного пола и умение интересно провести досуг. Оценка происходила в соответствии со шкалой: «полностью доверяю», «скорее доверяю», «доверяю себе частично», «скорее не доверяю себе», «полностью не доверяю себе».

Респонденты. Исследование проводилось на базе педагогического факультета среди студентов первого курса специальностей «Дошкольное образование», «Олигофренопедагогика. Логопедия» (n = 79).

Анализ результатов исследования.

Первичный анализ результатов показал различную степень доверия к себе в предложенных для оценки сферах деятельности. Детальная обработка полученных данных подтвердила наше предположение о снижении уровня доверия к себе в тех сферах, которые напрямую связаны с образовательным процессом (рисунок 2).

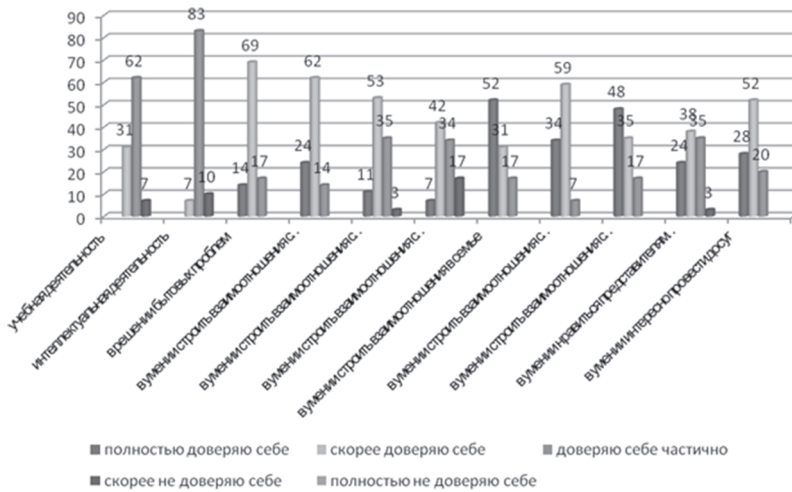


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня доверия к себе студентов первого курса педагогического факультета (%)

Наиболее низкие показатели уровня доверия к себе выявлены по сферам, связанным с учебной и интеллектуальной деятельностью. В учебной деятельности 31 % студентов-первокурсников скорее доверяют себе, 62 % доверяют себе частично, 7 % скорее не доверяют себе. Среди опрошенных никто не указал, что доверяет себе полностью в сфере учебной деятельности, хотя данная деятельность не является для недавних выпускников школы новой. Более низкие результаты получены при оценке умения организовать интеллектуальную деятельность. Только 7 % респондентов отметили, что скорее доверяют себе в данной области, большинство (83 %) доверяют себе частично, 10 % – скорее не доверяют себе. Таким образом, выделение этих двух сфер, напрямую связанных с переходом к специфическому для первокурсников образовательному процессу вуза, обусловлено еще не сформировавшейся субъектной позицией студентов, отсутствием необходимого опыта переноса уже имеющихся у них знаний и умений по реализации учебной и интеллектуальной деятельности в новую образовательную ситуацию.

Отдельно проанализируем те сферы деятельности, которые сопряжены с доверием к себе в умении строить отношения с людьми разного уровня личностной значимости. Наиболее высокие показатели уровня доверия к себе продемонстрированы респондентами в сферах построения взаимоотношений с родителями и в семье в целом. Как видно на рисунке 2, около половины студентов полностью доверяют себе в данных сферах (48 % и 52 % соответственно), приблизительно треть опрошенных (35 % и 31 %

соответственно) скорее доверяют себе, остальные 17 % доверяют себе частично как в умении строить отношения с родителями, так и в сфере взаимоотношений в семье.

Более низкие показатели получены в тех сферах, где отношения характеризуются недостаточной определенностью, сопряжены с несформировавшимся еще уровнем доверия к другим, т.е. те отношения, которые выстраиваются в новой образовательной ситуации. Так, в сфере взаимоотношений с одногруппниками 24 % студентов полностью доверяют себе, подавляющее большинство (62 %) скорее доверяют себе, 14 % доверяют себе частично. Еще более низкий уровень доверия к себе продемонстрировали респонденты в сфере построения взаимоотношений с другими студентами, то есть с теми, кто не входит в их академическую студенческую группу. Только 11 % опрошенных полностью доверяют себе в данной сфере жизнедеятельности, 35 % первокурсников доверяют себе частично, 3 % – скорее не доверяют себе. Полученные результаты подтверждают наше предположение о снижении уровня доверия к себе в ситуации неопределенности, с которой сопряжен процесс вхождения в новую систему отношений. Отсутствие достаточного опыта взаимодействия со студентами других групп, старших курсов негативно отражается на уровне доверия к себе в данной сфере. И наоборот, наличие совместной деятельности, первичного опыта взаимодействия с одногруппниками положительно сказываются на уровне доверия к себе адаптирующейся личности. В конечном итоге именно от качества взаимоотношений со студентами своей группы будет зависеть эмоциональный комфорт первокурсников, их уровень доверия к себе и субъектная позиция в тех сферах деятельности, которые являются значимыми не только на этапе вхождения в образовательный процесс вуза, но и в процессе овладения будущей профессией.

Наибольшую сложность для студентов-первокурсников составила сфера выстраивания взаимоотношений с преподавателями. По полученным данным, уровень доверия к себе в системе взаимоотношений «преподаватель-студент» оценен студентами гораздо ниже, что обусловлено главным образом объективными факторами. Преподаватели часто не удовлетворены уровнем подготовленности выпускников школ, не принимают во внимание разный уровень сформированности метапредметных компетенций первокурсников, до конца не осмысливают проблемы социально-психологической адаптации, не видят необходимости целенаправленно использовать адаптационные меры взаимодействия в рамках своих учебных дисциплин. Сложившаяся ситуация доказывает системность взаимоотношений «преподаватель-студент», когда от складывающихся отношений одного из элементов системы (преподаватель) зависят отношения другого элемента системы (студент). Результатом недостаточного педагогического внимания к

проблемам адаптирующейся личности выступает низкий уровень доверия к себе студентов в сфере взаимоотношений с преподавателями. Только 7 % опрошенных доверяют себе полностью в данной сфере, 42 % – скорее доверяют себе, доверяют себе частично 34 %, 17 % респондентов скорее не доверяют себе. Как видим, сложность адаптационной ситуации проявляется в большей мере в сфере взаимоотношений с преподавательским составом факультета, а также в тех сферах деятельности, которыми обусловлены эти отношения.

Доказательством того, что в период неопределенности, смены привычной жизненной и социально-психологической ситуации, происходит снижение доверия к себе, служит соотношение результатов оценки уровня доверия к себе в данных сферах и в тех сферах, которые входят в круг привычной жизнедеятельности. К таким сферам в нашем исследовании отнесены доверие к себе в решении бытовых проблем, построение взаимоотношений с маленькими детьми, а также оценка умения нравиться представителям противоположного пола и умение интересно провести досуг. Детальная интерпретация данной эмпирической информации выходит за пределы предмета нашего исследования, однако на рисунке 2 эти результаты представлены читателю для самостоятельного анализа.

Выявленные в ходе исследования проблемы снижения уровня доверия к себе студентов-первокурсников в период адаптации к образовательному процессу вуза требуют не просто педагогического осмысления, но и выстраивания стратегии педагогического взаимодействия со студентами в данный период. Одним из возможных вариантов помощи студентам в преодолении кризиса адаптации является использование потенциала курса «Введение в специальность». Изучение данного курса побуждает студентов к поиску личностного смысла образовательной деятельности, овладению соответствующим учебным инструментарием. Это своеобразный путеводитель, который так необходим первокурсникам для осознанного вхождения в образовательную среду вуза, а затем и в педагогическую деятельность [3]. На становление уровня доверия к себе оказывает непосредственное влияние осознание студентами значимости совершенного ими профессионального выбора, убежденность в правильности выбора специальности, сформированность целостного представления о педагогической деятельности. Курс «Введение в специальность», выполняя пропедевтические функции в системе многоуровневого педагогического образования, позволит будущим педагогам «погрузиться» в процесс постижения красоты, сложности и уникальности педагогической деятельности, увидеть «себя в профессии» и «профессию в себе», понять роль собственной преобразующей деятельности в своем профессиональном становлении, в поисках своей вершины в профессии. Ценностное осмысление образования как личностно

преобразующей деятельности, среды самореализации формирующейся личности студента и будущего педагога возможно посредством осознанного формирования ценностных ориентаций в области профессионального образования и созданием предпосылки для эффективного личностного продвижения к овладению основами педагогической профессии.

В процессе изучения курса решаются следующие задачи: 1) поддержание и закрепление интереса к профессии педагога посредством раскрытия ее гуманистической и культурологической направленности; 2) формирование личностных ценностных ориентаций в области профессионального образования; 3) создание предпосылок для эффективного личностного продвижения студентов к овладению педагогической профессией; 4) развитие мотивов профессионального выбора и потребностей в профессиональном самоопределении через формирование целостного представления о педагогической деятельности; 5) формирование культуры самообразования и самовоспитания студентов; 6) выработка умений в разработке программ общеобразовательного и профессионального самообразования, а также навыков культуры умственного труда.

Оптимизации уровня доверия к себе будет способствовать создание в рамках изучаемой дисциплины условий для группового взаимодействия и диалога студентов между собой, студентов с педагогической теорией и практикой, каждого студента с самим собой, а также технологий открытия будущими педагогами в себе самосозидающих факторов и выстраивания индивидуальных стратегий профессионального роста. Это позволит студенту занять позицию активного, самостоятельно мыслящего и действующего субъекта не только в процессе освоения содержания образования, но и на этапе выстраивания стратегии самоактуализации в профессиональной деятельности.

Выводы

1. Таким образом, снижение уровня доверия к себе в период вхождения в образовательную систему вуза сопряжено со снижением уровня адаптированности студентов-первокурсников. Кризисный характер протекания адаптации сопровождается отрицательной динамикой учебной деятельности, повышением уровня тревожности первокурсников, изменением ценностных ориентиров, что может послужить причиной изменения в негативную сторону представлений о педагогической профессии, неудовлетворенности сделанным профессиональным выбором. В результате проведенного исследования доказано, что снижение уровня доверия к себе наблюдается прежде всего в тех сферах жизнедеятельности, в которых произошли изменения в связи с переходом на новую ступень образования. К таким сферам в нашем исследовании отнесены доверие к себе в учебной и

интеллектуальной деятельности, отношения с одногруппниками и другими студентами, а также доверие к себе в отношениях с преподавателями.

2. Детальное изучение уровня доверия к себе в период адаптации, выявление причин его снижения в сферах, напрямую связанных с образовательным процессом вуза, позволяют установить зависимость между сменой привычной жизненной и социально-психологической ситуации и первичным ценностно-смысловым переосмыслением окружающей действительности. В этот период у студентов формируются и углубляются мотивы учебной и профессионально-педагогической деятельности, создаются условия для предстоящей активности, ориентированной на самоактуализацию в новой для себя сфере жизнедеятельности.

3. Использование возможностей интегрированного курса «Введение в специальность», а также учебных дисциплин, которые преподаются на первом курсе, с ориентацией на оптимизацию уровня доверия к себе, позволит студентам-первокурсникам выйти на уровень самообразовательной деятельности, становления субъектной позиции не только в процессе освоения содержания образования. Повышение уровня доверия к себе, а также формирование у современного студента ценностно-смысловой основы самообразовательной и профессиональной деятельности откроет перед будущими педагогами возможности профессионального роста, самоактуализации в профессиональной деятельности.

Литература

1. Клочко, В.Е. *Саморегуляция мышления и ее формирование*. Караганда: Караганд. гос. ун.-т, 1987.
2. Мирзоянова, Л.Ф. *Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения)*. Минск: Бел. наука, 2003.
3. Сергейко, С.А., Тарантей Л.М. *Общие основы педагогической профессии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей*. Гродно: ГрГУ, 2009.
4. Скрипкина, Т.П. *Психология доверия: учеб. пособие*. Москва: Академия, 2000.

Summary

L. M. Tarantsei

FIRST-YEAR STUDENTS' CONFIDENCE FORMATION TO ITSELF IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The author considers the problem of the first-year students' self-confidence level declining in the adapting period. The socially and personally meaningful behavior strategy has an impact on the results of the study at the University and also determines the success of self-actualization in future professional activities.

Key words: self-confidence, the self-confidence level, educational process, adaptation to the university educational process, self-education, self-actualization, valuable orientations of teachers.

Об авторе

Тарантей Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, заместитель декана по научной работе педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Адрес: Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Захарова, 32, каб. 5. Научные интересы: система отношений между участниками образовательного процесса, социализация детей дошкольного возраста, формирование профессиональной компетентности педагогов.

SUMMARY**CONTEMPORARY EDUCATION CONTEXTS**

The publication is composed of the academic articles written by scientists from Lithuanian University of Educational Sciences and Yanka Kupala State University of Grodno. The articles are arranged to correspond the following aspects: the peculiarities and changes modern education contexts and context in the process of education. It is considered that separate interpretations will enhance further investigations and a continuum of such publications.

The first part of publication “Development and Peculiarities of Modern Education Contexts” analyses the management system, its changes and fundamental features at Yanka Kupala State University of Grodno. This part also describes the education reform in Lithuanian educational context of paradigm changes, analyses processes of changes in Pre-School Curriculum. The publication reveals the development of education in Lithuania and textbook’s conception and content valuation system changes – as one of the components of Lithuanian education connections with modern education strategies, etc.

The second part “Context in the Process of Education” analyses system contexts of modern didactics as well as problems of education.

The articles pay a considerable attention to the primary and secondary education. The scientists investigate a whole, integrated education of child’s personality while teaching mother-tongue in primary schools; describe teaching methods which assist in education process of telling, writing competences, etc.

This book of scientific articles will be useful for higher school and college professors, pre-service teachers, students and to whom it may concern.

РЕЗЮМЕ

Контексты современного образования

В сборнике научных статей, подготовленных преподавателями Литовского эдукологического университета и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы в рамках совместных исследований проблемы, представлены материалы по изучению контекстов образования, особенностей современного воспитательного процесса и раскрытию выдвинутой проблемы в целом.

Статьи сгруппированы с учетом выдвинутых аспектов проблемы – изменение и особенности контекстов современного образования и контексты, присущие процессу современного образования. В первом разделе книги «*Особенности и изменение контекстов современного образования*» анализируется система подготовки специалиста, ее основные черты и изменения в университете. Во втором разделе книги «*Контекст в процессе образования*» анализируются контексты современных дидактических систем, поднимаются вопросы гуманитаризации образования.

Сборник научных статей адресован преподавателям и студентам вузов и педагогических колледжей.

CONTEMPORARY EDUCATION CONTEXTS
(SCIENTIFIC ARTICLES)
КОНТЕКСТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ)

Redagavo: *Leta Jurgaitienė* (santraukos lietuvių k.)
Kerry Kubilius (anglų k.)
Nina Petkevich (rusų k.)
Maketavo *Rasa Labutienė*

SL 605.40 sp.l. Užsak. Nr. 13-151
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt